Sage Sphere Multidisciplinary Studies

ISSN: 3091-1672

Vol. 3 Núm. 1 (2026)

EDITORIAL JOGB

SSMS-Vol.3. N1. 117

Relación entre la regulación emocional y la convivencia escolar en estudiantes de Educación General Básica Media

Relationship between emotional regulation and school coexistence among students in middle level Basic General Education

Autores:
Karla Andreina Basurto Ayala
Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Quevedo, Ecuador
kbasurtoa@uteq.edu.ec
https://orcid.org/0009-0005-3858-7809

Holger Lizandro Meza Arguello
Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Quevedo, Ecuador
hmezaa@uteq.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-0415-5125

Paola Robertina Maldonado Cañizares
Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Quevedo, Ecuador
paomaldonadoc@uteq.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-5670-3894

Autor de correspondencia: *Karla Andreina Basurto Ayala*, kbasurtoa@uteq.edu.ec

Enviado: 10-09-2026 **Revisado:** 25-09-2026
Aceptado: 29-10-2026 **Publicado:** 30-10-2026

Como citar este artículo:

© 2026; Los autores. Este es un artículo en acceso abierto, distribuido bajo los términos de una licencia Creative Commons (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0) que permite el uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que la obra original sea correctamente citada.

Doi: https://doi.org/10.63688/zmqa9n74

ISSN: 3091-1672

Vol. 3 Núm. 1 (2026)

RESUMEN

La regulación emocional y la convivencia escolar constituyen aspectos fundamentales para el desarrollo socioemocional y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en el contexto educativo. El objetivo de la investigación fue analizar la relación entre la regulación emocional y la convivencia escolar en estudiantes de Educación General Básica Media. Se desarrolló un estudio de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal y alcance correlacional, con una muestra de 120 estudiantes de quinto, sexto y séptimo grado de una institución educativa de Quevedo, Ecuador, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se aplicaron dos cuestionarios estructurados, orientados a evaluar la regulación emocional y la convivencia escolar. La información se procesó mediante estadística descriptiva y el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados evidenciaron un predominio del nivel medio de regulación emocional (77,5 %) y del nivel regular de convivencia escolar (60,0 %). Asimismo, se identificaron dificultades en el manejo y control emocional, la conciencia emocional, el respeto y la participación estudiantil. El análisis correlacional mostró una relación negativa de magnitud muy baja y estadísticamente no significativa ($r = -0{,}120$; $p = 0{,}190$). Se concluye que no se encontró evidencia suficiente para establecer una relación lineal significativa entre ambas variables en los estudiantes investigados. Estos hallazgos sugieren la importancia de considerar otros factores personales, familiares e institucionales que podrían relacionarse con la convivencia escolar y orientar futuras investigaciones hacia una comprensión más integral de este fenómeno educativo.

Palabras clave: Regulación emocional; convivencia escolar; aprendizaje socioemocional; clima escolar; educación básica.

ABSTRACT

Emotional regulation and school coexistence are fundamental aspects of socioemotional development and the strengthening of interpersonal relationships in educational settings. The objective of this study was to analyze the relationship between emotional regulation and school coexistence among students in the middle sublevel of Basic General Education. A quantitative study with a non-experimental, cross-sectional, correlational design was conducted with a sample of 120 fifth-, sixth-, and seventh-grade students from an educational institution in Quevedo, Ecuador, selected through non-probability convenience sampling. Two structured questionnaires were administered to assess emotional regulation and school coexistence. Data were processed using descriptive statistics and Pearson's correlation coefficient. The results revealed a predominance of moderate emotional regulation (77.5%) and fair school coexistence (60.0%). Difficulties were also identified in emotional management and control, emotional awareness, respect, and student participation. Correlation analysis showed a very weak negative relationship that was not statistically significant ($r = -0.120$; $p = 0.190$). It was concluded that there was insufficient evidence to establish a significant linear relationship between both variables among the students studied. These findings suggest the importance of considering other personal, family, and institutional factors that may be associated with school coexistence and guiding future research toward a more comprehensive understanding of this educational phenomenon.

Keywords: Emotional regulation; school coexistence; social and emotional learning; school climate; basic education.

Doi: https://doi.org/10.63688/zmqa9n74

ISSN: 3091-1672

Vol. 3 Núm. 1 (2026)

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito internacional, la regulación emocional ha adquirido mayor atención dentro de la educación básica por su influencia en la manera en que los estudiantes afrontan las exigencias académicas, los conflictos y las situaciones de frustración. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024), a partir del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), analizó las habilidades socioemocionales de aproximadamente 80.000 estudiantes de sexto grado de 16 países. Los resultados evidenciaron que tres de cada cuatro respuestas reflejaron percepciones positivas sobre la capacidad de autorregulación en el entorno escolar. Sin embargo, factores como la victimización, las conductas disruptivas y la relación con los docentes pueden incidir en diferencias en el desarrollo socioemocional. Por ello, fortalecer la capacidad para gestionar las emociones continúa siendo una necesidad para la formación integral de los estudiantes.

En Ecuador, esta problemática también forma parte de las preocupaciones actuales del sistema educativo. En el estudio de habilidades socioemocionales del ERCE 2019 (UNESCO, 2021), el 74 % de las respuestas de los estudiantes ecuatorianos de sexto grado (séptimo año de Educación General Básica) reflejó una actitud positiva hacia la autorregulación escolar, proporción similar al promedio regional. Además, quienes habían asistido a educación inicial presentaron niveles significativamente más altos de autorregulación. Estos resultados evidencian que, aun cuando existen avances, las competencias emocionales no se desarrollan de la misma manera en todos los escolares. En respuesta a esta realidad, el Ministerio de Educación del Ecuador (2021a) incorporó las competencias socioemocionales dentro del currículo priorizado, reconociendo que aprender a manejar emociones y comportamientos constituye una parte necesaria del proceso educativo.

Al trasladar esta realidad al contexto local, se encuentran situaciones que muestran que la regulación emocional continúa siendo un desafío en estudiantes de Educación Básica Media de Quevedo, provincia de Los Ríos. Lage Mindiola (2025), en una investigación desarrollada con 52 estudiantes de quinto grado de la Unidad Educativa Juan León Mera, identificó inicialmente que el 78 % presentaba conductas frecuentes de distracción, mientras que el 65 % evidenciaba dificultades con el autocontrol emocional y el 72 %

Doi: https://doi.org/10.63688/zmqa9n74

ISSN: 3091-1672
Vol. 3 Núm. 1 (2026)

dependía de recordatorios externos para regular su comportamiento. Estos resultados permiten observar que los estudiantes requieren acompañamiento para gestionar sus reacciones y desenvolverse con mayor autonomía dentro del aula, especialmente ante situaciones cotidianas que generan tensión, frustración o desacuerdos con sus compañeros.

En el ámbito internacional, la convivencia escolar se ha consolidado como un indicador clave para comprender la calidad de las relaciones entre los estudiantes dentro de las instituciones educativas. Los resultados de PISA 2022 muestran que cerca del 75 % de los estudiantes de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) manifestó sentirse parte de su institución educativa; sin embargo, aproximadamente uno de cada cinco indicó sentirse solo, excluido o ajeno a su entorno escolar (OCDE, 2023). Esta realidad evidencia que la asistencia regular a clases no garantiza la construcción de vínculos positivos entre compañeros y que situaciones de rechazo, agresión o aislamiento pueden afectar el bienestar socioemocional y las relaciones cotidianas.

En el contexto ecuatoriano, las dificultades relacionadas con la convivencia escolar adquieren especial relevancia debido a diversas manifestaciones de violencia que afectan a niños y adolescentes. Según datos del Ministerio de Educación sistematizados por Human Rights Watch (2024), en 2022 se denunciaron 812 casos de violencia sexual cometidos por presuntos agresores dentro del sistema educativo. Esta situación evidencia que los espacios destinados al aprendizaje también pueden convertirse en escenarios donde se vulnera el bienestar estudiantil. Frente a esta realidad, el Ministerio de Educación del Ecuador (2021b) estableció la Política Nacional de Convivencia Escolar para fortalecer ambientes de paz, seguridad y protección. Sin embargo, la convivencia no depende únicamente de políticas y protocolos, sino también de las relaciones entre compañeros, el respeto a las diferencias, el diálogo y la forma en que los estudiantes responden emocionalmente ante los desacuerdos.

En este sentido, Moreno Requero et al. (2026), en una investigación realizada con estudiantes de séptimo grado de la Escuela de Educación Básica Carlos Julio Arosemena Tola, encontraron en la evaluación inicial bajos niveles de respeto entre compañeros, empatía, solidaridad y resolución pacífica de conflictos, junto con una alta presencia de conductas violentas. Tras una intervención socioemocional, estos indicadores mejoraron

Doi: https://doi.org/10.63688/zmqa9n74

ISSN: 3091-1672
Vol. 3 Núm. 1 (2026)

significativamente, lo que sugiere que el fortalecimiento de las competencias emocionales puede contribuir a mejorar las relaciones interpersonales y el manejo de conflictos. No obstante, los antecedentes locales revisados se centran en propuestas de intervención y no examinan, mediante un análisis correlacional, la relación entre la regulación emocional y la convivencia escolar en este subnivel educativo. Este vacío de conocimiento justifica la necesidad de generar evidencia contextualizada sobre ambas variables en el entorno educativo de Quevedo.

En cuanto a los fundamentos conceptuales, la regulación emocional se entiende como el conjunto de procesos mediante los cuales las personas influyen en qué emociones experimentan, en qué momento las tienen y cómo las viven y expresan (Gross, 1998). Desde el modelo procesual de este autor, la regulación puede producirse antes de que la emoción se active, mediante la selección o modificación de la situación, la orientación de la atención y la reinterpretación cognitiva, o después de su aparición, mediante la modulación de la respuesta. En el ámbito educativo, Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) sitúan la regulación emocional dentro de las competencias emocionales, junto con la conciencia emocional, y destacan la expresión emocional apropiada y las habilidades de afrontamiento como componentes que pueden aprenderse en la escuela. En coherencia con estos planteamientos, en el presente estudio la regulación emocional se aborda en cinco dimensiones: conciencia emocional, comprensión emocional, manejo y control emocional, expresión emocional adecuada y estrategias de regulación emocional, componentes que la literatura reciente también identifica como diferenciables en la población escolar (De Neve et al., 2023).

Por su parte, la convivencia escolar se define como el proceso y el resultado del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad educativa, a partir de prácticas inclusivas, equitativas y participativas que abordan de manera constructiva el conflicto (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). Esta perspectiva supera la visión centrada en la disciplina o en la ausencia de violencia y sitúa la convivencia en la calidad de las relaciones cotidianas entre estudiantes y docentes, en línea con la Política Nacional de Convivencia Escolar del Ecuador (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021b). Asimismo, Fierro-Evans y Fortoul-Ollivier (2022) muestran que las experiencias escolares

Doi: https://doi.org/10.63688/zmqa9n74

ISSN: 3091-1672
Vol. 3 Núm. 1 (2026)

que mejoran la convivencia se apoyan en el diálogo, la participación y el reconocimiento del otro. A partir de estos referentes, el estudio evalúa la convivencia escolar en cuatro dimensiones: respeto, participación, solidaridad y diálogo.

La relación entre ambas variables se sustenta en que la convivencia se construye, en gran medida, a partir de la forma en que los estudiantes gestionan sus emociones en la interacción con otros. Las dificultades para controlar y expresar adecuadamente emociones como la ira, la frustración o la tristeza pueden generar respuestas inadecuadas frente a los desacuerdos, como agresiones verbales, aislamiento o dificultades para resolver problemas mediante el diálogo; a su vez, un ambiente escolar caracterizado por relaciones tensas o poco solidarias puede dificultar el manejo emocional (De Neve et al., 2023; Zynuddin et al., 2023). En esta línea, Trentacosta y Shaw (2009) encontraron que las dificultades de autorregulación emocional en la infancia se asociaban con un mayor rechazo de los pares, y el metaanálisis de Durlak et al. (2011) evidenció que los programas escolares de aprendizaje socioemocional mejoran las conductas sociales y reducen los problemas de conducta. Por ello, resulta necesario analizar ambas variables de manera conjunta y comprobar empíricamente si esta relación se presenta en el contexto estudiado.

El estudio planteó como pregunta general: ¿Cuál es la relación entre la regulación emocional y la convivencia escolar en estudiantes de Educación General Básica Media? Asimismo, el problema se sistematizó mediante las siguientes preguntas específicas: ¿Cuál es el nivel de regulación emocional en estudiantes de Educación General Básica Media?, ¿Cuál es el nivel de convivencia escolar en estudiantes de Educación General Básica Media? y ¿Qué dirección, magnitud y significación estadística presenta la correlación entre las puntuaciones de regulación emocional y de convivencia escolar en estos estudiantes?

En correspondencia con la problemática detectada, se planteó el objetivo general: Analizar la relación entre la regulación emocional y la convivencia escolar en estudiantes de Educación General Básica Media. Consecuentemente, se formularon los objetivos específicos: Determinar el nivel de regulación emocional en estudiantes de Educación General Básica Media. Identificar el nivel de convivencia escolar en estudiantes de Educación General Básica Media. Establecer la dirección, magnitud y significación estadística de la correlación entre la regulación emocional y la convivencia escolar en

Doi: https://doi.org/10.63688/zmqa9n74

ISSN: 3091-1672
Vol. 3 Núm. 1 (2026)

estudiantes de Educación General Básica Media.

A partir de los antecedentes teóricos se formuló la hipótesis de investigación (H1): existe una relación estadísticamente significativa entre la regulación emocional y la convivencia escolar en estudiantes de Educación General Básica Media; y la hipótesis nula (H0): no existe una relación estadísticamente significativa entre ambas variables.

2. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo el paradigma positivista, debido a que se orientó al estudio de la relación entre la regulación emocional y la convivencia escolar a partir de datos observables y medibles obtenidos de estudiantes de Educación General Básica Media. Desde esta perspectiva, los fenómenos objeto de estudio fueron abordados mediante procedimientos sistemáticos que permitieron obtener información cuantificable para su análisis estadístico, y se mantuvo un proceso organizado y objetivo durante la recolección, el procesamiento y la interpretación de los datos. Este paradigma resulta pertinente para investigaciones estructuradas que parten de planteamientos previos y utilizan evidencia cuantitativa para su comprobación (Saunders et al., 2023).

El estudio se desarrolló mediante un enfoque cuantitativo, puesto que las variables regulación emocional y convivencia escolar fueron evaluadas a través de cuestionarios cuyas respuestas se convirtieron en puntuaciones numéricas. Posteriormente, la información obtenida fue organizada, procesada y analizada mediante procedimientos estadísticos, con el propósito de describir el comportamiento de cada variable y determinar la existencia o no de una relación entre ellas. De acuerdo con Creswell y Creswell (2023), el enfoque cuantitativo permite examinar relaciones entre variables mediante procesos de medición y análisis estadístico, generalmente a partir de preguntas e hipótesis previamente formuladas.

La investigación fue de tipo básico, debido a que estuvo orientada a ampliar el conocimiento existente acerca de la regulación emocional y su relación con la convivencia escolar, sin que se aplicara un programa de intervención destinado a modificar el comportamiento de los participantes. Este propósito se diferencia de aquellos estudios orientados directamente a intervenir o resolver de manera inmediata un problema práctico (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

Doi: https://doi.org/10.63688/zmqa9n74

ISSN: 3091-1672

Vol. 3 Núm. 1 (2026)

Se empleó un diseño no experimental, transversal y de alcance correlacional, debido a que las variables fueron observadas en su contexto natural, sin manipulación por parte del equipo investigador, y medidas en un único momento. Este diseño es adecuado cuando se busca determinar el grado de asociación entre dos o más variables sin establecer causalidad (Creswell y Creswell, 2023); por ello, el estudio no pretendió demostrar una relación causal, sino identificar la dirección y la magnitud de la relación entre la regulación emocional y la convivencia escolar (Saunders et al., 2023).

Finalmente, se empleó el método hipotético-deductivo: a partir de los fundamentos teóricos y de los antecedentes científicos sobre la regulación emocional y la convivencia escolar se formuló una hipótesis acerca de la relación entre ambas variables, que posteriormente fue contrastada con la información obtenida de los estudiantes mediante el análisis estadístico correspondiente. Saunders et al. (2023) explican que el razonamiento deductivo parte de la teoría para formular proposiciones que luego son examinadas con la evidencia obtenida durante el proceso investigativo.

La población de referencia estuvo conformada por 650 estudiantes matriculados en la Escuela de Educación General Básica 18 de Octubre, ubicada en el cantón Quevedo, provincia de Los Ríos, Ecuador, durante el período lectivo 2026-2027. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, mediante el cual se conformó una muestra de 120 estudiantes, con edades comprendidas entre 9 y 12 años, distribuidos en quinto (n = 40), sexto (n = 38) y séptimo grado (n = 42), correspondientes a un paralelo por cada grado, elegido por criterios de accesibilidad, disponibilidad y autorización del docente tutor.

Como criterios de inclusión se establecieron la matrícula vigente en los grados seleccionados, el consentimiento informado de los representantes legales y el asentimiento de los estudiantes. Se excluyeron los estudiantes ausentes durante la aplicación de los cuestionarios, aquellos sin consentimiento de sus representantes legales o sin asentimiento propio, y quienes entregaron cuestionarios incompletos. El procedimiento de selección consistió en identificar a los estudiantes elegibles mediante los registros de matrícula y coordinar con las autoridades y docentes la invitación a participar. De los 135 estudiantes invitados, 120 participaron efectivamente en la investigación, mientras que 15 no fueron incluidos por ausencia (n = 6), falta de consentimiento o asentimiento (n = 5) y

Doi: https://doi.org/10.63688/zmqa9n74

ISSN: 3091-1672
Vol. 3 Núm. 1 (2026)

cuestionarios incompletos (n = 4).

Para la recolección de datos se empleó la técnica de la encuesta mediante dos cuestionarios estructurados, dirigidos a estudiantes de 9 a 12 años. La regulación emocional se evaluó mediante el Cuestionario de Regulación Emocional para Estudiantes de Educación General Básica Media (CRE-EGBM), fundamentado en el modelo procesual de regulación emocional de Gross (1998) y en la propuesta de competencias emocionales de Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007). El instrumento fue elaborado por el equipo investigador para el presente estudio y sometido a validación de contenido mediante juicio de expertos. El instrumento consta de 30 ítems distribuidos en cinco dimensiones: conciencia emocional (6 ítems), comprensión emocional (6 ítems), manejo y control emocional (6 ítems), expresión emocional adecuada (6 ítems) y estrategias de regulación emocional (6 ítems). Las respuestas se registraron mediante una escala tipo Likert de cinco opciones: nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5).

La convivencia escolar se evaluó mediante un cuestionario estructurado de 20 ítems, fundamentado en la conceptualización de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) y en los ejes de la Política Nacional de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021b). Este cuestionario también fue elaborado por el equipo investigador y validado mediante el mismo procedimiento. El instrumento se organizó en cuatro dimensiones: respeto (5 ítems), participación (5 ítems), solidaridad (5 ítems) y diálogo (5 ítems). Las respuestas se registraron mediante una escala tipo Likert de tres opciones: nunca (1), a veces (2) y siempre (3).

En ambos instrumentos, las puntuaciones por dimensión se calcularon mediante el promedio aritmético de los ítems correspondientes, mientras que la puntuación global se obtuvo a partir del promedio de la totalidad de los ítems de cada cuestionario. De esta manera, las puntuaciones conservaron los rangos originales de las escalas de respuesta: de 1 a 5 para regulación emocional y de 1 a 3 para convivencia escolar. Todos los ítems fueron redactados en sentido positivo, por lo que no fue necesario realizar procedimientos de recodificación inversa. Por lo tanto, las puntuaciones más altas representan mayores niveles de regulación emocional y una mejor convivencia escolar, respectivamente.

Los niveles de ambas variables se establecieron mediante puntos de corte definidos sobre la

Doi: https://doi.org/10.63688/zmqa9n74

ISSN: 3091-1672

Vol. 3 Núm. 1 (2026)

métrica de cada escala, aplicados tanto a las puntuaciones globales como a las correspondientes a cada dimensión. Para la regulación emocional se consideraron tres niveles: bajo (1,00 a 2,33), medio (2,34 a 3,66) y alto (3,67 a 5,00). Asimismo, para la convivencia escolar se establecieron tres categorías: deficiente (1,00 a 1,66), regular (1,67 a 2,33) y buena (2,34 a 3,00). Estos intervalos se determinaron mediante la división del rango teórico de cada escala en tres categorías de igual amplitud, con el propósito de facilitar la interpretación de los resultados.

La validez de contenido de ambos instrumentos se determinó mediante el juicio de tres expertos, docentes universitarios con formación de cuarto nivel en Ciencias de la Educación, Psicología Educativa e Investigación Educativa, y con una experiencia profesional mínima de cinco años. Cada experto valoró los ítems según cuatro criterios: suficiencia, claridad, coherencia y relevancia (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008), mediante una escala de cuatro puntos: 1 = no cumple el criterio, 2 = nivel bajo, 3 = nivel moderado y 4 = nivel alto. Las valoraciones se analizaron mediante el coeficiente V de Aiken (1985), considerando aceptables los valores iguales o superiores a 0,80. En el cuestionario de regulación emocional (CRE-EGBM) se obtuvo un coeficiente V de Aiken de 0,86, mientras que en el cuestionario de convivencia escolar se alcanzó un valor de 0,87, evidenciando una valoración favorable del contenido de ambos instrumentos. Asimismo, la confiabilidad se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose valores de 0,843 para regulación emocional y 0,795 para convivencia escolar, lo que evidenció una consistencia interna adecuada. Estos coeficientes se calcularon a partir de los datos de los 120 participantes.

La recolección de datos se realizó durante agosto de 2026, correspondiente al período lectivo 2026–2027, mediante la aplicación presencial de los cuestionarios a 120 estudiantes de entre 9 y 12 años de Educación General Básica Media. Previamente, se obtuvo la autorización de las autoridades de la institución educativa, el consentimiento informado de los representantes legales y el asentimiento de los estudiantes. La participación fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de la información, el anonimato de las respuestas y su utilización exclusivamente con fines académicos y científicos, conforme a la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales (2021). El estudio no fue sometido a

ISSN: 3091-1672

Vol. 3 Núm. 1 (2026)

evaluación de un comité de ética de investigación. El procedimiento institucional seguido consistió en la autorización de las autoridades educativas y la obtención del consentimiento y asentimiento correspondientes, considerando su carácter observacional, la aplicación de cuestionarios sin intervención experimental y la ausencia de procedimientos físicos invasivos. Durante el proceso se procuró respetar los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia y protección de los participantes.

El procesamiento de los datos se realizó mediante el programa IBM SPSS Statistics, versión 27. Se empleó estadística descriptiva para caracterizar las variables y sus dimensiones, mientras que la normalidad de las distribuciones se examinó mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Para analizar la relación entre las puntuaciones globales de regulación emocional y convivencia escolar se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson, con un nivel de significación de 0,05. Aunque la prueba de normalidad no evidenció desviaciones estadísticamente significativas, no se documentó la verificación de la linealidad ni de la presencia de valores atípicos influyentes, lo que constituye una limitación para la interpretación del análisis correlacional.

3. RESULTADOS

Los resultados se presentan en correspondencia con los objetivos de la investigación. Inicialmente, se describen los niveles de regulación emocional y convivencia escolar, tanto de manera global como por dimensiones.

Tabla 1

Niveles de regulación emocional en estudiantes de Educación General Básica Media

Variable / dimensión	Bajo n (%)	Medio n (%)	Alto n (%)
Conciencia emocional	51 (42,5)	51 (42,5)	18 (15,0)
Comprensión emocional	48 (40,0)	45 (37,5)	27 (22,5)
Manejo y control emocional	56 (46,7)	37 (30,8)	27 (22,5)
Expresión emocional adecuada	34 (28,3)	56 (46,7)	30 (25,0)
Estrategias de regulación emocional	45 (37,5)	41 (34,2)	34 (28,3)
Regulación emocional (global)	5 (4,2)	93 (77,5)	22 (18,3)

Nota. n = frecuencia; % = porcentaje. N = 120.

Los resultados evidencian un predominio del nivel medio de regulación emocional (77,5

Doi: https://doi.org/10.63688/zmqa9n74

ISSN: 3091-1672

Vol. 3 Núm. 1 (2026)

%), seguido del nivel alto (18,3 %) y bajo (4,2 %). Sin embargo, el análisis por dimensiones muestra diferencias en el desarrollo de estas competencias, particularmente en el manejo y control emocional, donde el 46,7 % de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo. Asimismo, la comprensión y la conciencia emocional presentaron proporciones importantes en esta categoría, con el 40,0 % y el 42,5 %, respectivamente. En contraste, la expresión emocional adecuada registró un predominio del nivel medio (46,7 %). Estos hallazgos reflejan que, aunque la mayoría de los estudiantes presenta una regulación emocional global moderada, persisten dificultades específicas relacionadas con el reconocimiento, la comprensión y el manejo de las emociones.

Tabla 2

Niveles de convivencia escolar en estudiantes de Educación General Básica Media

Variable / dimensión	Bajo / deficiente n (%)	Medio / regular n (%)	Alto / buena n (%)
Respeto	29 (24,2)	90 (75,0)	1 (0,8)
Participación	31 (25,8)	83 (69,2)	6 (5,0)
Solidaridad	30 (25,0)	78 (65,0)	12 (10,0)
Diálogo	25 (20,8)	83 (69,2)	12 (10,0)
Convivencia escolar (global)	7 (5,8)	72 (60,0)	41 (34,2)

Nota. n = frecuencia; % = porcentaje. N = 120. En el nivel global, bajo, medio y alto corresponden a convivencia deficiente, regular y buena, respectivamente.

En relación con la convivencia escolar, el 60,0 % de los estudiantes presentó un nivel regular, mientras que el 34,2 % alcanzó un nivel bueno y el 5,8 % se ubicó en el nivel deficiente. Por dimensiones, predominó el nivel medio, principalmente en respeto (75,0 %), participación (69,2 %), diálogo (69,2 %) y solidaridad (65,0 %). No obstante, se identificaron porcentajes reducidos en el nivel alto de respeto (0,8 %) y participación (5,0 %), lo que evidencia limitaciones en estas dimensiones. En términos generales, los resultados muestran una convivencia escolar predominantemente regular, con oportunidades de fortalecimiento en las relaciones interpersonales, especialmente en el respeto y la participación estudiantil.

Tabla 3

Doi: https://doi.org/10.63688/zmqa9n74

ISSN: 3091-1672

Vol. 3 Núm. 1 (2026)

Prueba de normalidad

Variables	Kolmogorov-Smirnov (D)	n	Sig.
Regulación emocional	0,064	120	0,200
Convivencia escolar	0,071	120	0,182

Nota. D = estadístico de Kolmogorov-Smirnov; n = tamaño muestral; p = significación estadística.

Los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov evidenciaron valores de significación superiores a 0,05 tanto para la regulación emocional (D = 0,064; p = 0,200) como para la convivencia escolar (D = 0,071; p = 0,182). Por lo tanto, no se rechazó la hipótesis de normalidad de ambas variables. Estos resultados constituyeron un criterio favorable para considerar la aplicación del coeficiente de correlación de Pearson, cuya pertinencia requiere, además, verificar la linealidad de la relación y la ausencia de valores atípicos influyentes.

Tabla 4

Distribución conjunta de los niveles de regulación emocional y de convivencia escolar

Regulación emocional	Convivencia deficiente n (%)	Convivencia regular n (%)	Convivencia buena n (%)	Total n
Baja	2 (40,0)	3 (60,0)	0 (0,0)	5
Media	2 (2,2)	54 (58,1)	37 (39,8)	93
Alta	3 (13,6)	15 (68,2)	4 (18,2)	22
Total	7 (5,8)	72 (60,0)	41 (34,2)	120

Nota. Tabla cruzada con frecuencias (n) y porcentajes por fila (%). N = 120.

La combinación más frecuente fue la de regulación emocional media con convivencia escolar regular (n = 54; 45,0 % de la muestra). Entre los estudiantes con regulación emocional media (n = 93), el 58,1 % presentó convivencia regular y el 39,8 %, convivencia buena. En el grupo con regulación emocional alta (n = 22) predominó la convivencia regular (68,2 %), y solo el 18,2 % alcanzó una convivencia buena. Por su parte, los estudiantes con regulación emocional baja se ubicaron en convivencia deficiente (n = 2) y regular (n = 3). Sin embargo, esta categoría agrupa únicamente a cinco casos, de modo que

Doi: https://doi.org/10.63688/zmqa9n74

ISSN: 3091-1672

Vol. 3 Núm. 1 (2026)

cada estudiante representa el 20 % de la fila; por ello, los porcentajes de este grupo son inestables y deben interpretarse con cautela. Lo mismo ocurre con la categoría de convivencia deficiente, que reúne solo a siete estudiantes. En conjunto, la distribución no muestra un incremento progresivo de la convivencia buena conforme aumenta el nivel de regulación emocional. Cabe precisar que estas diferencias son descriptivas, dependen de los puntos de corte empleados para categorizar las puntuaciones y no equivalen necesariamente a una asociación estadísticamente significativa.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de las puntuaciones globales de regulación emocional y convivencia escolar

Estadístico	Regulación emocional	Convivencia escolar
Media	3,2635	2,1899
Error estándar	0,0685	0,0297
IC 95 % – límite inferior	3,1278	2,1311
IC 95 % – límite superior	3,3992	2,2487
Mediana	3,1350	2,2000
Varianza	0,5636	0,1057
Desviación estándar	0,7507	0,3251
Mínimo	1,1400	1,0500
Máximo	5,0000	2,9500
Rango	3,8600	1,9000
Rango intercuartil	0,9425	0,4500
Asimetría	0,2443	-0,1794
Curtosis	0,0301	0,2911

Doi: https://doi.org/10.63688/zmqa9n74

ISSN: 3091-1672

Vol. 3 Núm. 1 (2026)

Error estándar de la asimetría	0,221	0,221
z de asimetría	1,11	−0,81
Error estándar de la curtosis	0,438	0,438
z de curtosis	0,07	0,66
Coeficiente de variación	23,0 %	14,8 %
Rango posible de la escala	1–5	1–3

Nota. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones globales. IC = intervalo de confianza; N = 120.

Los resultados evidencian que la regulación emocional alcanzó una media de 3,26 (DE = 0,75), mientras que la convivencia escolar presentó una media de 2,19 (DE = 0,33), considerando sus respectivas escalas de medición. En ambas variables, los valores de la media y la mediana mostraron proximidad, lo que sugiere una distribución relativamente equilibrada de las puntuaciones. Asimismo, el coeficiente de variación fue mayor en la regulación emocional (23,0 %) que en la convivencia escolar (14,8 %), lo que refleja una mayor dispersión relativa en la primera variable. Estos hallazgos permiten caracterizar el comportamiento general de las puntuaciones antes de examinar su relación estadística.

Tabla 6

Correlación entre la regulación emocional y la convivencia escolar

Variables	**Convivencia escolar**
Regulación emocional	−0,120
Valor p	0,190
N.º de estudiantes	120
IC del 95 %	[−0,291; 0,060]

Nota. Coeficiente de correlación de Pearson; significación bilateral (p = 0,190).

Los resultados de la Tabla 6 evidenciaron una correlación negativa de magnitud muy baja entre la regulación emocional y la convivencia escolar (r = −0,120; p = 0,190; n = 120), sin significación estadística (p > 0,05). Asimismo, el intervalo de confianza del 95 % [−0,291;

Doi: https://doi.org/10.63688/zmqa9n74

ISSN: 3091-1672

Vol. 3 Núm. 1 (2026)

0,060] incluyó el valor cero, lo que resulta consistente con la ausencia de significación estadística. Por lo tanto, no se rechazó la hipótesis nula, dado que no se encontró evidencia estadística suficiente para establecer una relación lineal significativa entre ambas variables en los estudiantes de Educación General Básica Media. No obstante, este resultado no demuestra la inexistencia de una asociación, sino que la evidencia obtenida no permitió confirmarla estadísticamente.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación evidenciaron un predominio del nivel medio de regulación emocional en los estudiantes de Educación General Básica Media, aunque se identificaron dificultades en dimensiones específicas, principalmente en el manejo y control emocional, la conciencia y la comprensión emocional. Estos hallazgos guardan relación con lo señalado por la UNESCO (2024), que reconoce la autorregulación como una competencia socioemocional que requiere fortalecerse durante la trayectoria educativa. Asimismo, Pickerell et al. (2023), mediante un metaanálisis de intervenciones escolares dirigidas a niños de 7 a 12 años, identificaron efectos favorables de los programas educativos sobre la regulación emocional. En este sentido, los resultados sugieren la importancia de desarrollar estrategias pedagógicas que contribuyan al reconocimiento, la comprensión y el manejo adecuado de las emociones desde los primeros niveles educativos. Las diferencias encontradas entre las dimensiones de regulación emocional permiten comprender que esta competencia no se desarrolla de manera homogénea. Particularmente, las dificultades relacionadas con el manejo y control emocional podrían limitar la capacidad de los estudiantes para responder adecuadamente ante situaciones de frustración o desacuerdo. Al respecto, De Neve et al. (2023) sostienen que las distintas dimensiones de la regulación emocional pueden relacionarse de manera diferenciada con el compromiso escolar y las relaciones interpersonales. Esta perspectiva permite interpretar que alcanzar un nivel global medio no necesariamente implica un desarrollo equivalente de todas las habilidades emocionales, por lo que resulta pertinente considerar sus particularidades en los procesos de acompañamiento educativo.

Respecto a la convivencia escolar, los resultados mostraron un predominio del nivel regular, con mayores dificultades en las dimensiones de respeto y participación. Estos

Doi: https://doi.org/10.63688/zmqa9n74

ISSN: 3091-1672

Vol. 3 Núm. 1 (2026)

hallazgos se relacionan con los planteamientos de Fierro-Evans y Fortoul-Ollivier (2022), quienes destacan que la convivencia escolar se construye mediante prácticas de inclusión, participación, equidad y resolución dialogada de conflictos. De manera similar, Zynuddin et al. (2023) señalan que el clima escolar comprende aspectos vinculados con las relaciones interpersonales, la seguridad y el bienestar de los estudiantes. Por consiguiente, los resultados permiten reconocer que el fortalecimiento de la convivencia requiere atender no solamente las conductas individuales, sino también las interacciones cotidianas y las condiciones institucionales que favorecen las relaciones positivas.

En cuanto a la distribución conjunta de las variables, se observó una mayor concentración de estudiantes con regulación emocional media y convivencia escolar regular. Además, la proporción de convivencia buena fue superior entre quienes presentaron regulación emocional media (39,8 %) que entre quienes alcanzaron un nivel alto (18,2 %), por lo que las categorías no siguieron una tendencia progresiva. Estas diferencias reflejan una distribución descriptiva no progresiva entre los niveles categorizados de ambas variables. Sin embargo, no permiten establecer por sí mismas la existencia o ausencia de una asociación estadísticamente significativa, puesto que el análisis correlacional se realizó a partir de las puntuaciones globales. Asimismo, los resultados deben interpretarse con cautela debido al reducido número de casos en determinadas categorías, particularmente en el nivel bajo de regulación emocional (n = 5).

En relación con el objetivo correlacional, los resultados no evidenciaron una relación lineal estadísticamente significativa entre la regulación emocional y la convivencia escolar ($r = -0{,}120$; $p = 0{,}190$). Este hallazgo difiere de lo reportado por De la Rosa De Luna (2025), quien identificó asociaciones significativas entre la autorregulación y determinados indicadores conductuales en estudiantes de secundaria. Asimismo, Trentacosta y Shaw (2009) encontraron relaciones entre la autorregulación emocional durante la infancia y el rechazo entre pares, mientras que Durlak et al. (2011) evidenciaron efectos favorables de los programas de aprendizaje socioemocional sobre las conductas sociales. Sin embargo, las diferencias en las poblaciones, los instrumentos, los diseños y los procedimientos estadísticos limitan la comparación directa de estos resultados. En particular, los estudios longitudinales y de intervención examinan procesos distintos de la asociación transversal

Doi: https://doi.org/10.63688/zmqa9n74

ISSN: 3091-1672
Vol. 3 Núm. 1 (2026)

analizada en la presente investigación.

Desde una perspectiva metodológica, la ausencia de significación estadística podría relacionarse con el empleo de puntuaciones globales para representar variables de naturaleza multidimensional. En este estudio, la regulación emocional comprendió cinco dimensiones y la convivencia escolar cuatro, cuyos comportamientos descriptivos no fueron homogéneos. Al integrar estas dimensiones en una puntuación general, es posible que determinadas asociaciones específicas no se reflejen en el coeficiente global. Al respecto, De Neve et al. (2023) identificaron relaciones diferenciadas entre componentes de la regulación emocional, la participación escolar y las relaciones con docentes y compañeros. No obstante, esta explicación constituye una posibilidad teórica y metodológica, puesto que en la presente investigación no se efectuaron análisis correlacionales entre las dimensiones de ambas variables. Por consiguiente, los resultados permiten afirmar únicamente que no se encontró evidencia estadística suficiente de una relación lineal significativa entre las puntuaciones globales de regulación emocional y convivencia escolar.

Además de este aspecto metodológico, la ausencia de una correlación significativa podría relacionarse con las características de la muestra, procedente de una sola institución y con una alta concentración de casos en los niveles intermedios de ambas variables (77,5 % y 60,0 %), lo que reduce la variabilidad disponible para detectar asociaciones, así como con el uso de cuestionarios de autoinforme. De igual forma, factores como las prácticas familiares, el clima del aula, la gestión docente y las relaciones entre pares podrían intervenir en la convivencia escolar; sin embargo, al no haber sido medidos en este estudio, su posible influencia constituye una hipótesis para investigaciones posteriores y no un resultado de la presente investigación.

Finalmente, los hallazgos permiten reconocer que la convivencia escolar constituye un fenómeno complejo, cuya comprensión requiere considerar tanto las competencias socioemocionales individuales como las condiciones relacionales e institucionales. Esta interpretación coincide con Fierro-Evans y Fortoul-Ollivier (2022), quienes destacan la importancia de las prácticas inclusivas, equitativas y participativas, así como del abordaje dialógico de los conflictos para fortalecer la convivencia escolar. De igual manera, Lodi et

Doi: https://doi.org/10.63688/zmqa9n74

ISSN: 3091-1672
Vol. 3 Núm. 1 (2026)

al. (2022), mediante una revisión sistemática de 34 investigaciones, identificaron que las prácticas restaurativas, como los círculos de diálogo, la mediación entre pares y las conversaciones restaurativas, pueden contribuir al mejoramiento del clima escolar, la gestión constructiva de conflictos y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. Estos aportes permiten comprender que la convivencia escolar no depende exclusivamente de las habilidades emocionales individuales, sino también de las estrategias pedagógicas y las condiciones institucionales que favorecen el respeto, la participación y la resolución pacífica de conflictos. Desde esta perspectiva, la ausencia de una correlación estadísticamente significativa entre las variables estudiadas no descarta la posible participación de otros factores en la convivencia escolar, cuya influencia deberá examinarse mediante investigaciones posteriores.

Entre las principales limitaciones se encuentra el diseño no experimental y transversal, que impide establecer relaciones causales entre las variables. Asimismo, el muestreo no probabilístico por conveniencia, realizado en una sola institución educativa, restringe la generalización de los resultados. La utilización de cuestionarios de autoinforme también pudo introducir sesgos relacionados con la percepción de los estudiantes y la deseabilidad social. Adicionalmente, el análisis correlacional se efectuó mediante puntuaciones globales, por lo que no permitió identificar posibles asociaciones entre dimensiones específicas de ambas variables. Tampoco se evaluaron factores familiares, personales e institucionales que podrían relacionarse con la convivencia escolar. En consecuencia, se recomienda desarrollar futuras investigaciones con muestras más amplias, análisis correlacionales por dimensiones y diseños longitudinales que permitan profundizar en la comprensión de ambas variables.

5. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación evidenciaron un predominio del nivel medio de regulación emocional en los estudiantes de Educación General Básica Media (77,5 %). Sin embargo, se identificaron dificultades en dimensiones específicas, principalmente en el manejo y control emocional, la conciencia y la comprensión emocional, lo que refleja la necesidad de fortalecer estas competencias durante el proceso educativo.

En cuanto a la convivencia escolar, predominó el nivel regular (60,0 %), seguido del nivel

Doi: https://doi.org/10.63688/zmqa9n74

bueno (34,2 %). Las principales dificultades se identificaron en las dimensiones de respeto y participación, lo que evidencia la importancia de promover estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las relaciones interpersonales, el diálogo y la participación estudiantil.

Respecto a la relación entre las variables, se identificó una correlación negativa de magnitud muy baja y estadísticamente no significativa ($r = -0{,}120$; $p = 0{,}190$). En este sentido, no se rechazó la hipótesis nula, debido a que no se encontró evidencia suficiente para establecer una relación lineal significativa entre la regulación emocional y la convivencia escolar en los estudiantes investigados.

En términos generales, los hallazgos sugieren que la convivencia escolar constituye un fenómeno multidimensional que podría estar relacionado con otros factores personales, familiares e institucionales no considerados en el estudio. Por ello, se recomienda desarrollar investigaciones con muestras más amplias y analizar las relaciones entre dimensiones específicas de ambas variables, con el propósito de ampliar la comprensión de los factores asociados a la convivencia escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement, 45*(1), 131–142. https://doi.org/10.1177/0013164485451012

Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1, 10*, 61–82. https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/111324

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications.

De la Rosa De Luna, E. (2025). Autorregulación y empatía en la convivencia escolar. Un estudio con alumnos de secundaria en Fresnillo, Zacatecas. *UCV HACER, 14*(4), 7–19. https://doi.org/10.18050/revucvhacer.v14n4a1

De Neve, D., Bronstein, M., Leroy, A., Truyts, A., & Everaert, J. (2023). Emotion regulation in the classroom: A network approach to model relations among emotion regulation difficulties, engagement to learn, and relationships with peers and

teachers. *Journal of Youth and Adolescence, 52*(2), 273–286. https://doi.org/10.1007/s10964-022-01678-2

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición, 6*, 27–36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/download_file/view/171/250

Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas, 18*(1), 1–14. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486

Fierro-Evans, C., & Fortoul-Ollivier, B. (2022). "Mejorar la convivencia": Una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 27*(92), 15–45. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/134

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.

Human Rights Watch. (2024, 24 de julio). *"Como poniendo parches": Ecuador progresa lentamente al combatir y prevenir la violencia sexual en las instituciones educativas*. https://www.hrw.org/es/report/2024/07/24/como-poniendo-parches/ecuador-progresa-lentamente-al-combatir-y-prevenir-la

Lage Mindiola, E. V. (2025). *Estrategia pedagógica basada en la gestión del aula para promover la autorregulación de conductas en estudiantes de quinto grado de educación básica* [Trabajo de integración curricular, Universidad Técnica Estatal de Quevedo]. Repositorio Digital UTEQ. https://repositorio.uteq.edu.ec/bitstreams/fad05f37-48fa-4803-9721-a1f35395f81c/download

Ley Orgánica de Protección de Datos Personales. (2021). *Registro Oficial*, Quinto Suplemento n.º 459, 26 de mayo de 2021. https://consejodecomunicacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/07/lotaip/Ley%20Org%C3%A1nica%20de%20Protecci%C3%B3n%20de%20Datos%20Personales.pdf

Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G., Scarpa, M., & Patrizi, P. (2022). Use of restorative justice and restorative practices at school: A systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(1), 96. https://doi.org/10.3390/ijerph19010096

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021a). *Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales: Educación General Básica, subnivel Medio*. https://recursos.educacion.gob.ec/red/curriculo-egb-media/

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021b). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/politica-nacional-de-convivencia-escolar.pdf

Moreno Requero, L. M., Ruiz Álvarez, E. Y., Rodríguez Suárez, D. O., Rodríguez Laje, M. E., & Tachón Bajaña, Y. E. (2026). Prevención de la violencia escolar desde la orientación educativa: Una intervención socioemocional en básica media. *Polo del Conocimiento*, *11*(2), 2252–2268. https://doi.org/10.23857/pc.v11i1.11083

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *PISA 2022 results (Volume II): Learning during – and from – disruption*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a97db61c-en

Pickerell, L., Pennington, K., Cartledge, C., Miller, K., & Curtis, F. (2023). The effectiveness of school-based mindfulness and cognitive behavioural programmes to improve emotional regulation in 7–12-year-olds: A systematic review and meta-analysis. *Mindfulness, 14*(5), 1068–1087. https://doi.org/10.1007/s12671-023-02131-6

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2023). *Research methods for business students* (9th ed.). Pearson.

Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 30*(3), 356–365. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.016

UNESCO. (2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. OREALC/UNESCO Santiago. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240

UNESCO. (2024). *Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. OREALC/UNESCO Santiago. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352

Zynuddin, S. N., Kenayathulla, H. B., & Sumintono, B. (2023). The relationship between school climate and students' non-cognitive skills: A systematic literature review. *Heliyon, 9*(4), e14773. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14773

CONFLICTO DE INTERESES

No existe.

FINANCIAMIENTO

No aplica.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Conceptualización: Karla Andreina Basurto Ayala, Holger Lizandro Meza Arguello y Paola Robertina Maldonado Cañizares.

Metodología: Karla Andreina Basurto Ayala, Holger Lizandro Meza Arguello y Paola Robertina Maldonado Cañizares.

Investigación: Karla Andreina Basurto Ayala, Holger Lizandro Meza Arguello y Paola Robertina Maldonado Cañizares.

Redacción – borrador original: Karla Andreina Basurto Ayala, Holger Lizandro Meza Arguello y Paola Robertina Maldonado Cañizares.

Redacción – revisión y edición: Karla Andreina Basurto Ayala, Holger Lizandro Meza Arguello y Paola Robertina Maldonado Cañizares.