

## **EMPATÍA Y ENOJO: DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS SEGÚN EL SEXO EN INFANTES<sup>10</sup>**

*EMPATHY AND ANGER: SIGNIFICANT DIFFERENCES*

*BY SEX IN INFANTS*

**Brenda Mendoza González**

**María José Barrales Jardón**

Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Recibido: 24-11-2023

Aceptado: 20-12-2023

Publicado: 31-1-2024

Cómo citar este artículo:

Mendoza B, Barrales M. (2024). Empatía y enojo: diferencias significativas según el sexo en infantes. *Revista Cubana de Psicología*, 6 (9), 136-151. <http://www.psicocuba.uh.cu>

### **RESUMEN**

Este estudio tuvo como objetivo analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en empatía y enojo, según el sexo en alumnos de educación primaria. Participaron 197 alumnos (97 niñas y 100 niños) de 7 a 12 años, de tres escuelas primarias públicas del Estado de México. Se utilizó la investigación cuantitativa, el diseño transversal y el estudio descriptivo. Para medir la empatía se usó la Escala de empatía para niños, niñas y adolescentes mexicanos ( $\alpha = 0,80$ ) y para la variable enojo se empleó la Escala del manejo emocional para niños ( $\alpha = 0,80$ ). Los datos fueron analizados a través de la prueba *t de Student* (muestras independientes); ese contraste permitió identificar diferencias significativas en niños y niñas de las variables estudiadas. El contraste de medias identificó diferencias estadísticamente significativas para la empatía afectiva, no así para autocontrol de enojo; se concluyó que las niñas son más empáticas afectivamente. Se discuten los resultados con base en evidencia reciente.

---

<sup>10</sup> Investigación derivada del proyecto con registro 5073/2020E.

**Palabras clave:** autocontrol de emociones, habilidades interpersonales, adaptación social, educación básica, infancia.

### **ABSTRACT**

*The aim of the study was to analyze whether there are statistically significant differences in empathy and anger according to sex in primary school students. A total of 197 students (97 girls and 100 boys) aged 7 to 12 from three public primary schools in the State of Mexico participated. Quantitative research, cross-sectional design and descriptive study. To measure empathy, the Empathy Scale for Mexican Children and Adolescents ( $\alpha = 0.80$ ) was used, and for the anger variable, the Emotional Management Scale for Children ( $\alpha = 0.80$ ) was used. The data were analyzed using the Student's t-test (independent samples), which allowed us to identify significant differences in the variables studied. The contrast of means identified statistically significant differences for affective empathy, but not for anger self-control, concluding that girls are more emotionally empathetic. The results are discussed based on recent evidence.*

**Keywords:** *Self-control of emotions, Interpersonal skills, Social adaptation, Basic education, Childhood.*

### INTRODUCCIÓN

La educación para la sostenibilidad, propuesta en la agenda 2030, propone acciones dirigidas a la evolución de las instituciones educativas para que los infantes sean futuros ciudadanos independientes y con la capacidad de innovar, adaptándose al mundo cambiante. Por tanto, los retos mundiales educativos, de salud y económicos requieren de niños y niñas con habilidades socioemocionales que les permitan demostrar solidaridad, empatía y participación activa en la creación de sociedades más justas, con menos violencia y destrucción [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2022].

Instituciones gubernamentales también se pronuncian por garantizar sociedades cohesivas socialmente, cuyos integrantes se relacionen sanamente, por lo que se apuesta para que la educación en la infancia sea integral, considerando el desarrollo de habilidades socioemocionales como pieza clave [Diario Oficial de la Federación (DOF), 2019] y contemplando la práctica cotidiana de empatía y autocontrol de emociones, ambos pilares en la educación socioemocional.

La educación socioemocional considera el desarrollo empático como una de sus principales bases, ya que permite el reconocimiento de las emociones propias y el de los otros (Manson *et al.*, 2019), y facilita

la comunicación para iniciar y mantener relaciones sociales que promuevan compasión, respeto y solidaridad [Bedolla, 2017; Díaz *et al.*, 2017; Díaz y Calzadilla, 2019; Ramírez *et al.*, 2021; Manson *et al.*, 2019; Secretaría de Educación Pública (SEP), 2017], por lo que la relevancia de la empatía se encuentra en la promoción de relaciones sanas y pacíficas (Bedolla, 2017), lo que implica reciprocidad entre el individuo y el otro.

La empatía facilita la demostración de comprensión y la escucha activa, para atender y valorar otras opiniones, habilidades especialmente importantes en la resolución no violenta de conflictos (SEP, 2017; Ramírez *et al.*, 2021). Otra de las bondades de la empatía es permitir el reconocimiento de prejuicios, por lo que actúa para sensibilizar en el respeto a la diversidad, factor que protege del comportamiento violento, la segregación y la discriminación (Mendoza, Domínguez *et al.*, 2020; SEP, 2017).

La empatía se ha clasificado en: empatía cognitiva, empatía afectiva y la simpatía. La primera refiere la habilidad para identificar el sentir de otra persona al percibir su expresión facial, tono de voz y comportamiento; la empatía afectiva es la capacidad de identificar la emoción que otras personas están viviendo, por lo que pueden conocer si están tristes, enojados, alegres, identificando como actuar con base en lo que perciben en otros; la simpatía refiere el contagio emocional que provocan los sentimientos de una persona, lo que facilita que una persona sienta lo que el otro está viviendo (Manson *et al.*, 2019). Esta clasificación es especialmente útil en el ámbito escolar, ya que el alumnado puede ser capacitado para que tenga mayor facilidad en el uso de la empatía como instrumento para comprender las necesidades de sus pares, lo que facilita respeto a la diversidad y la práctica de la tolerancia; el ambiente escolar debería ser un generador natural de empatía, que proporcione la convivencia sana y pacífica (Mendoza, 2017b; SEP, 2017).

La empatía posibilita que los infantes muestren interés genuino hacia las situaciones que experimentan sus iguales, por lo que se genera la habilidad para identificar situaciones de riesgo como la exclusión, el rechazo y la violencia escolar, proveyendo solidaridad y ayuda (SEP, 2017); la empatía es un factor protector en casos de violencia y acoso escolar, al preparar a los espectadores para que rompan el silencio e impulsar para solicitar apoyo e intervención del profesorado (Mendoza, 2014, 2018). En el desarrollo de empatía influyen múltiples factores, como la historia de vida, la calidad de las relaciones familiares, las habilidades y competencias individuales (Bedolla, 2017), el soporte familiar y las prácticas de crianza (Robichaud *et al.*, 2020).

En el ámbito escolar, el profesorado es agente de cambio eficaz para el desarrollo de comportamiento empático en la niñez. Algunas de las estrategias comprobadas científicamente para desarrollar empatía en el aula son: establecimiento de hábitos y límites mediante el reglamento escolar, establecimiento de

consecuencias por el rompimiento de reglas y exhibición de comportamiento agresivo (insultar, pegar o genera agresión en los ambientes virtuales como *ciberbullying*). Cuando el alumnado realiza actividades de cuidado y ayuda, desarrolla comportamiento empático (Cuenca y Mendoza, 2017; Mendoza, 2014; Mendoza, 2020; Mendoza, Domínguez, *et al.*, 2020).

Para desarrollar empatía en el contexto escolar se hace necesario el trabajo colaborativo entre padres de familia y docentes, ambos agentes para el cambio de actitudes y comportamientos, a través de instituciones socializadores (familia y escuela) que promueven el aprendizaje y la práctica de conductas prosociales, por lo que establecer habilidades de escucha tolerante y respetuosa hacia los sentimientos y opiniones de otros en los ambientes familiar y escolar, trasmite la participación activa de la resolución no violenta de conflictos y demuestra la capacidad para negociar, escuchar, discernir y tomar acuerdos, lo que genera propuestas y soluciones a problemas de la vida cotidiana (Mendoza, 2017a; Mendoza, 2017b; SEP, 2017); sin embargo, cuando en algunos de estos contextos socializadores se genera violencia, se impedirá el desarrollo de empatía en la niñez (Mendoza *et al.*, 2022).

Otro pilar en la educación socioemocional es el autocontrol, especialmente el referente al enojo que atañe la habilidad para expresar lo que se siente sin lastimar a otros. El enojo es un estado emocional que ocurre en respuesta a una situación que se percibe como dañina; la respuesta conductual tiene variaciones en intensidad y duración, lo que dependerá de la situación y de la historia de vida de la persona (Mendoza, 2017a). El enojo cumple la función de motivar e impulsar a la persona para superar obstáculos y situaciones frustrantes en aras de lograr metas (Aguilar, 2008; Mendoza, 2017a), permitiendo desarrollar estrategias que le ayuden a solucionar las problemáticas que se le presenten en su vida diaria. El enojo no tiene la función de destruir, por el contrario, es un motivador para ayudar a la reflexión sobre lo que se debe modificar y cumplir con las metas establecidas, sin responsabilizar a otros de sus propias decisiones (Mendoza, 2017a). Entonces, autocontrolar el enojo implica la creación de estrategias que facilitan la reducción de comportamiento violento, concediendo la adaptación al contexto (Cuenca y Mendoza, 2017; Mendoza, 2017a) y facilitando la capacidad de reconocer lo que sienten y permanecer calmados en situaciones estresantes (Mendoza, 2017a).

La carencia de habilidades para autocontrolar las emociones es un factor de riesgo para exhibir comportamiento violento, por lo que se asocia con pegar, gritar, insultar, crear rumores maliciosos o dañar de manera exponencial a través de ambientes virtuales, usando la tecnología (Mendoza *et al.*, 2021; Santoyo y Mendoza, 2019; Serrano *et al.*, 2021), lo que les sitúa aún en mayor riesgo de asociarse a pandillas en las que se exhibe comportamiento antisocial. En general, el déficit de autocontrol se asocia con problemas de salud, bienestar y calidad de vida (Minici *et al.*, 2007).

La relevancia de estudiar la respuesta al enojo se debe a que es una emoción que influye en la toma de decisiones, las interacciones sociales y la solución de conflictos (Mendoza, 2017a), delineando la calidad de las interacciones sociales (Santoyo y Mendoza, 2019).

Como ya se ha descrito, tanto la empatía como el autocontrol del enojo son esenciales para promover y mantener buenas relaciones en entornos sociales, afectándose uno al otro, ya que el déficit de empatía se asocia a las dificultades de autocontrol de enojo, al expresarlo a través de la violencia, con total ausencia de preocupación y comprensión por los sentimientos del otro (Minici *et al.*, 2007; Rodríguez *et al.*, 2020), lo que afecta las relaciones interpersonales (Rodríguez *et al.*, 2020).

El déficit de empatía y autocontrol del enojo se asocian al acoso escolar (Mendoza, Domínguez *et al.*, 2020), así como a la incapacidad para identificar y comprender emociones y sentimientos de los pares (Bedolla, 2017; Díaz-Narváez *et al.*, 2017; Díaz-Narváez y Calzadilla-Núñez, 2019), asociándose a un clima escolar negativo que se caracteriza por comportamiento disruptivo y violento, debido a los niveles bajos de autorregulación de enojo y empatía en el alumnado (UNESCO, 2021).

En la actualidad, son escasos los estudios que analizan la empatía y el enojo en escolares según el sexo. Algunos estudios se aproximan al identificar la asociación entre depresión, ansiedad, agresión, empatía y enojo, y encuentran asociación entre enojo y agresión; pero no con las demás variables (Fung *et al.*, 2015). Otra investigación demostró en niños iraníes la existencia de una relación entre agresión y enojo, identificando a la empatía como regulador de ambos (Behroozy *et al.*, 2016). En Europa, otro estudio clasificó al alumnado mediante la medición de testosterona y cortisol. Se identificó que el grupo de alumnos con menor nivel de empatía posee mayores niveles de enojo, agresión, testosterona y cortisona (Pascual *et al.*, 2019).

En México, los estudios que describen el contraste de las variables empatía y enojo en alumnos de educación primaria son muy pocos, y los estudios en Latinoamérica comparan las variables empatía, agresión y conductas disruptivas en adolescentes y adultos, pero no en infantes. Por lo anterior, el objetivo es analizar si existen diferencias significativas en empatía y enojo según el sexo.

## MÉTODO

*Objetivo general:* el estudio tiene por objetivo analizar diferencias estadísticamente significativas en la empatía y el enojo según el sexo, en alumnos de educación primaria.

*Objetivos específicos:*

1. Conocer el porcentaje de las respuestas del alumnado en cada uno de los reactivos de las escalas de empatía y enojo.

## 2. Identificar diferencias estadísticamente significativas en enojo y empatía, según el sexo.

*Participantes:* 197 alumnos de tercer grado a sexto grado de educación primaria, inscritos en tres escuelas públicas ubicadas en el centro del Estado de México. De ellos, 100 fueron niños (51 %) y 97 niñas (49 %), con rango de edad entre 7 años y 12 años. El principal criterio de inclusión para participar en la investigación fue aceptar de manera voluntaria, por lo que se solicitó a los padres de los alumnos que dieran su autorización por escrito, para que sus hijos e hijas participaran en el estudio y así garantizar la confidencialidad de los datos personales. Los participantes se eligieron con base a la accesibilidad derivada del proyecto de investigación; se usó muestreo por conveniencia, no probabilístico (Otzen y Manterola, 2017).

*Instrumentos:* para dar respuesta al objetivo de la investigación se utilizaron dos instrumentos psicométricos: la Escala de empatía y la Escala del manejo emocional:

- Escala de empatía: la escala de empatía para niños, niñas y adolescentes mexicanos (Manson, *et al.*, 2019), está diseñada para una población de 8 años a 12 años de edad, el cual permite evaluar el nivel de empatía que los niños expresan. Su respuesta es de tipo dicotómica («Sí» o «No») y su aplicación puede ser de forma individual o grupal, a lápiz y papel, con una duración máxima de 15 minutos. Esta escala está integrada de 28 ítems distribuidos en tres subescalas, las cuales se clasifican en: primera subescala, Empatía cognitiva ( $\alpha = 0,80$ ), por ejemplo, «Identifico fácilmente si las personas se sienten contentos o felices». La segunda subescala, Empatía afectiva ( $\alpha = 0,81$ ), por ejemplo, «Cuando veo a alguien sufriendo también me siento mal», y la tercera subescala, Simpatía de Eisenberg's ( $\alpha = 0,80$ ), por ejemplo, «Me siento triste por niños que se encuentran en problemas. La confiabilidad total del instrumento es de  $\alpha = 0,80$
- Escala de manejo emocional: la Escala de manejo emocional para niños: enojo, está dirigida para una población de niños entre 9 años y 11 años de edad, la cual permite evaluar la forma en que los menores regulan el enojo o la ira (Mendoza, 2010). Su respuesta es mediante una escala de tipo Likert, de tres niveles: 1. Casi nunca, 2. A veces y 3. Casi siempre. Su aplicación puede ser individual o grupal, a lápiz y papel, con una duración máxima de 10 minutos. Está integrada por 11 ítems divididos en tres subescalas de manejo emocional, las cuales se clasifican en: primera subescala, Control de procesos emocionales o de Inhibición emocional, por ejemplo, «Cuando estoy enojado he aprendido a esconder mi enojo para que no se den cuenta». La segunda subescala, Afrontamiento emocional, por ejemplo, «Cuando estoy enojado me tranquilizo y me calmo». La tercera subescala, Disregulación emocional,

por ejemplo, «Cuando estoy enojado, hago cosas como dar portazos. El coeficiente de confiabilidad general es  $\alpha = 0,80$ .

*Procedimiento:* se asistió a tres escuelas primarias públicas para mostrar a las autoridades escolares los objetivos, métodos y procedimientos de la investigación y sobre esa base solicitar su integración al estudio. Cuando las autoridades escolares aprobaron participar se seleccionaron grupos escolares al azar para recolectar la información y se determinó fechas y horarios con las autoridades escolares. Se envió a los padres de familia un consentimiento informado para obtener su autorización por escrito, con la descripción de objetivos, metas y la participación de sus hijos. Una vez que se obtuvieron los consentimientos informados, se procedió a la aplicación de los instrumentos. Para recolectar los datos se aplicaron dos instrumentos psicométricos, los mismos que fueron aplicados en el horario escolar previamente establecido con las autoridades académicas. Esta aplicación se realizó de manera grupal en presencia del investigador y el docente o la autoridad escolar que se encontraba en el aula destinada de trabajo. Esos instrumentos fueron contestados a lápiz y papel en un tiempo aproximado de 40 minutos, en aulas escolares con iluminación y ventilación adecuadas. Durante el levantamiento de la información se explicó a los alumnos el objetivo de la investigación y se hizo mención a que los datos que fueron recabados se tratarían con exclusiva confidencialidad, siendo su participación totalmente voluntaria. Al finalizar la aplicación, cada instrumento fue revisado para que los participantes no dejarán ningún reactivo sin contestar. Una vez recabada la información necesaria, se creó en el programa estadístico SPSS (versión 21.0) la base para registrar la información y dar cumplimiento al objetivo general.

*Análisis de resultados:* se hizo una base para concentrar los datos en el programa estadístico SPSS (versión 21). Para dar cumplimiento al objetivo general se desarrolló el siguiente análisis de resultados:

1. Para analizar los resultados derivados del primer objetivo específico (conocer el porcentaje de respuesta del alumnado en cada uno de los reactivos de las escalas de empatía y enojo), se realizó un análisis de frecuencia de comportamiento empático y de comportamiento de enojo.
2. Para responder al segundo objetivo específico, se realizó un contraste entre los dos grupos según el sexo: niños y niñas, comparando las medias de sus respuestas en cada uno de los tres factores de los dos instrumentos aplicados. El contraste se realizó a través del estadístico *t de Student* para muestras independientes.

## RESULTADOS

*Escala de empatía y enojo: porcentaje en respuestas del total de participantes*

Para responder al primer objetivo específico se analizó el porcentaje de las respuestas dicotómicas («Sí» o «No») de niños y niñas en cada uno de los reactivos de la escala de empatía (tabla 1).

**Tabla 1.** Escala de empatía: porcentaje de las respuestas para el total de participantes

<b>Reactivo</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>
Cuando veo a alguien sufriendo, me siento mal por él.	90 %	10 %
Me siento triste por niños que se encuentran en problemas.	92 %	8 %
Me siento triste porque hay niños que no tienen lo que yo tengo.	48 %	52 %
Creo que las personas tienen diferentes opciones para resolver situaciones	94 %	6 %
Me doy cuenta cuando algo le molesta a mi mejor amigo.	84 %	16 %
Comprendo a mis amigos colocándome desde su percepción.	87 %	13 %
Cuando veo a un niño llorar también me dan ganas de llorar.	85 %	15 %
Me molesta ver cuándo maltratan a un niño.	65 %	35 %
Cuando veo a alguien sufriendo también me siento mal.	78 %	22 %
Cuando camino cerca de personas que piden dinero siento ganas de dar	41 %	59 %
Siento tristeza por niños que no tienen juguetes	85 %	15 %
Me pone triste ver a niños que no encuentran con quién jugar.	80 %	20 %
Me gusta cuando las personas abren regalos	92 %	8 %
Sí me enojo con alguien, pienso que también la está pasando mal	80 %	20 %
Identifico fácilmente si las personas se sienten contentos o felices.	81 %	19 %
Cuando estoy con mis amigos escucho atentamente lo que dicen y antes de opinar, me detengo a pensar sobre la mejor idea.	54 %	46 %
Identifico el estado de ánimo de mis padres tan solo con verle su cara	64 %	36 %
Adivino el final de las oraciones de las personas porque se de lo que hablan.	77 %	23 %
Puedo identificar felicidad o tristeza por el tono de voz de la persona	82 %	18 %
Suelo conocer el final de las películas o libros antes de que terminen.	34,5 %	65,5 %
Puedo decidir por la cara de mis padres, si es buen momento para pedir algo	68,5 %	31,5 %
A veces lloro cuando veo la televisión.	35 %	65 %

Algunas canciones me entristecen y siento ganas de llorar.	75 %	25 %
Me molesta ver cuando regañan a un niño.	38 %	62 %
Cuando mis padres se enojan, me siento mal.	65,5 %	34,5 %
Me molesta ver cuando lastiman a un animal.	67 %	33 %
Cuando veo que alguien es rechazado siento lástima por esa persona.	87 %	13 %
No siento feo cuando veo que lastiman a otros niños	85 %	15 %

(Fuente: elaboración propia)

En la tabla 1 se señala que 9 de cada 10 niños están de acuerdo con las siguientes afirmaciones: «Cuando veo a un niño que la pasa mal, me siento mal por él», «Me siento triste por niños que se encuentran en problemas», «Creo que las personas tienen diferentes opciones para resolver alguna situación» y «Me gusta mucho ver a la gente abrir regalos». Siete de cada diez niños identifica que a veces lloran cuando ven televisión, mientras que 6 de cada 10 niños niegan que «Cuando caminan cerca de alguna persona que pide dinero o tiene alguna necesidad, sienten ganas de darle algo», también 6 de cada 10 niños afirman que «Les moleste ver cuando regañan a un niño».

A continuación, se expone el porcentaje de las respuestas (escala Likert de tres niveles), del total de participantes en cada uno de los reactivos de la escala de enojo (tabla 2).

**Tabla 2.** Escala de enojo: porcentaje de las respuestas para el total de participantes

<b>Reactivo</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>
Al sentir enojo, controlo mi mal genio	20 %	48 %	32 %
Al sentir enojo, me aguanto	29 %	47 %	24 %
Cuando estoy enojado, me quedo tranquilo y calmado	27 %	42 %	31 %
Cuando estoy enojado, hago cosas cómo dar portazos.	60 %	29 %	11 %
Cuando estoy enojado escondo mi enojo	40 %	38 %	22 %
Rompo y destrozó lo que me hace enojar.	75 %	15 %	10 %
Me enojo por dentro pero no lo demuestro.	31 %	47 %	22 %
Cuando estoy enojado he aprendido a no perder el control.	23 %	42 %	35 %
Cuando estoy enojado, digo cosas malas a los demás.	70 %	19 %	11 %

Cuando me siento enojado manejo la situación tranquilamente	16 %	47 %	37 %
Me asusta mostrar mi enojo.	43 %	39 %	18 %

(Fuente: elaboración propia)

En la tabla 2 se destaca que 7 de cada 10 niños refieren que cuando se sienten molestos evitan decir «cosas malas» a otros; 5 de cada 10 niños señalan que normalmente controlan su enojo cuando se sienten enojados y no demuestran estar enojados; 4 de cada 10 niños afirman que casi siempre cuando se sienten enojados no pierden el control, se mantienen calmados y manejan la situación tranquilamente.

#### *Contraste de medias de las variables empatía y enojo según el sexo*

Para dar respuesta al segundo objetivo específico, se hizo un contraste de medias de las variables empatía y enojo, y se realizó un análisis de muestras independientes con el estadístico *t de Student* (muestras independientes), para identificar diferencias significativas según el sexo.

A continuación, se muestra el contraste de medias según el sexo, para el factor Empatía afectiva del instrumento de empatía (tabla 3).

**Tabla 3.** Factor empatía afectiva: contraste de medias según el sexo

Factor	$\bar{x}$		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i> ( <i>bilateral</i> )
	Niñas	Niños			
Empatía afectiva	12,35	13,06	-2,613	194,673	0,010

(Fuente: elaboración propia)

Los resultados demuestran que para el factor empatía afectiva se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ), ya que existen diferencias significativas entre niños y niñas ( $t = -2,613$   $gl = 194,673$ ,  $p < 0,01$ ), identificándose que las niñas presentan media significativamente menor ( $\bar{x} = 12,35$ ) a la de los niños ( $\bar{x} = 13,06$ ) en el factor Empatía afectiva; sin embargo, por la redacción de los reactivos, el que la media sea menor implica que tiene más puntaje en este factor (tabla 3).

A continuación, se presenta el contraste de medias para los factores: empatía cognitiva y simpatía de Eisenberg, según el sexo (tabla 4).

**Tabla 4.** Factor empatía cognitiva y Simpatía de Eisenberg: contraste de medias según el sexo.

Factores	$\bar{x}$		$t$	$gl$	Sig. (bilateral)
	Niñas	Niños			
Empatía cognitiva	15,80	16,23	-1,396	195	,164
Simpatía de Eisenberg	7,05	7,23	-1,048	195	,296

(Fuente: elaboración propia)

Los resultados descritos permiten identificar a través de la prueba *t de Student*, que se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ) para los factores empatía cognitiva ( $t = -1,396$ ,  $gl = 195$ ) y para el factor Simpatía de Eisenberg ( $t = -1,048$ ,  $gl = 195$ ), lo anterior debido a la inexistencia de diferencias significativas en las medias de niños y niñas (tabla 4).

A continuación, en la tabla 5 se muestra el contraste de medias en las respuestas de los participantes según el sexo, para los factores: Inhibición emocional, Afrontamiento emocional y Disregulación emocional de la escala de enojo.

**Tabla 5.** Factores Inhibición emocional, Afrontamiento emocional y Disregulación emocional de la escala de enojo, contraste de medias según el sexo.

Factor	$\bar{x}$		$T$	$gl$	Sig. (bilateral)
	Niñas	Niños			
Inhibición emocional	7,05	7,23	-1,048	195	,296
Afrontamiento emocional	8,41	8,55	-,461	195	,645
Disregulación emocional	4,14	4,36	-1,002	195	,318

(Fuente: elaboración propia)

Los resultados del contraste de medias realizado a través de la prueba estadística, demuestran que se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ) para el factor Inhibición del enojo ( $t = -1,048$ ,  $gl = 195$ ), así como para el factor Afrontamiento del enojo ( $t = -,461$ ,  $gl = 195$ ) y para el factor Disregulación del enojo ( $t = -1,002$ ,

$gl = 195$ ), ya que no existen diferencias significativas entre niños y niñas participantes ( $p > ,05$ ) (tabla 5).

## CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

Los resultados de la investigación permitieron dar cumplimiento al objetivo planteado: analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en la empatía y el enojo según el sexo, concluyéndose que no existen diferencias estadísticamente significativas en la empatía cognitiva y simpatía entre niños y niñas, es decir, se comportan de manera igual; sin embargo, sí existen diferencias estadísticamente significativas en la Empatía afectiva, identificándose que las niñas tienen mayor habilidad para demostrar la misma emoción que sus pares, por lo que cuando ven a un igual llorar perciben la tristeza y sienten ganas también de llorar, resultados parecidos fueron hallados por Rueckert *et al.* (2011), quienes identificaron que las niñas son más empáticas que los niños.

Con respecto a los hallazgos de la empatía cognitiva y simpatía en la que niños y niñas se comportan de manera similar, se identificó que existe congruencia con lo reportado recientemente por Spataro *et al.* (2020), quienes identifican que no hay diferencias significativas entre niños y niñas, resultados que pueden explicarse con los avances sociales y culturales que existen hoy en diversas sociedades, cuyos esfuerzos se han dirigido al logro de la equidad de género, superando la dicotomía de la enseñanza tradicional, que obligaba a mujeres y hombres a comportarse con base en estereotipos tradicionales de género.

Actualmente, las acciones encaminadas a cumplir con lo solicitado en la Agenda Unesco 2030 para lograr igualdad entre hombres y mujeres, los gobiernos de distintas partes del mundo desarrollan estrategias para transferir información a niños, niñas y adolescentes con el objetivo de erradicar los estereotipos de género e integrar el comportamiento de hombres y mujeres, para que ambos puedan libremente demostrar preocupación y cuidados hacia otros, dejando de lado la dicotomía de los estereotipos sociales, a través de los cuales se colocaba a los hombres el rol estereotipado de macho y a las mujeres el rol de sumisión (estereotipo tradicional femenino), a esta última se le daba la tarea exclusiva de cuidar, atender y entender las sentimientos de otros (Mendoza, 2017b; Mendoza, Delgado *et al.*, 2020).

Los resultados de la investigación complementan lo encontrado en 2019, mediante un estudio comparativo en América Latina, en el que se reporta que 55 % de los estudiantes de sexto año de primaria expresaron que siempre o casi siempre se ponen en el lugar del otro y que valoran las diferencias entre los diversos puntos de vista de sus iguales. En esta investigación se encontraron índices superiores a 70 %, en el que mediante diversos comportamientos, como sentirse mal cuando ven a alguien sufrir y

sentirse triste por niños que se encuentran en problemas, demostraron la capacidad de entender lo que otros sienten (UNESCO, 2021).

Los resultados generales muestran que niños y niñas tienen la capacidad de desarrollar habilidades socioemocionales y demostrar empatía y autocontrol de enojo, ambos pilares en la educación socioemocional, hallazgos que fortalecen las acciones inscritas en la agenda UNESCO 2030, en la que se especifica el desarrollo de estas habilidades a través de la educación socioemocional en la niñez.

Con respecto a la inhibición, el afrontamiento la disregulación de enojo, se concluye que niños y niñas responden de manera similar, resultados que pueden explicarse con base en lo descrito por Sánchez *et al.* (2017), quienes determinan la influencia de múltiples factores asociados a la expresión de enojo, especialmente en áreas socioafectivas, durante el desarrollo de la niñez, argumentando que los contextos culturales y familiares son factores decisivos en el desarrollo de autocontrol emocional.

Los resultados demuestran que aún hay muchos retos que superar, ya que tres de cada diez niños son capaces de controlar su mal genio cuando se enojan, resultados que señalan la falta de acceso a entrenamientos específicos en autocontrol de emociones, programas educativos que han demostrado su eficacia para enseñar a niños, niñas y adolescentes a expresar su enojo con asertividad, sin hacer uso de agresión (Mendoza, 2017a).

Como limitantes del estudio se consideran el número y la edad de los participantes, por lo que se sugiere que futuros estudios contemplen ampliar el número de escuelas y el rango de edad de los participantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar M (2008). El enojo en madres y padres de hijas adolescentes: propuesta de orientación desde la TREC y la inteligencia emocional. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8 (2), 1-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713044017>.

Bedolla D (2017). Sobre la empatía y la introspección emocional en los diseñadores. *Economía creativa*, (8), 85-113. DOI: <https://doi.org/10.46840/ec.2017.08.04>.

Behroozy N, Farzadi F y Faramarzi H (2016). Investigating the Causal Relationship of Parents' Physical and Emotional Violence with Anger Management and Aggressive Behavior of Children with Oppositional Defiant Disorder Mediated by Parent-Child Relationship and Empathy. *Journal of child mental health*, 3 (3), 43-58. <http://childmentalhealth.ir/article-1-139-en.html>

Cuenca V y Mendoza B (2017). Comportamiento Prosocial y agresivo en niños: Tratamiento conductual dirigido a Padres y Profesores. *Acta de Investigación en Psicología*, 7, 2691-2703. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007471917300261>

- Diario Oficial de la Federación (DOF) (12 de julio de 2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. Recuperado el 19 de julio de 2022. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0)
- Díaz Narváez V P y Calzadilla Núñez A (2019). Ecuilibración de la empatía en estudiantes de dos sedes diferentes en una facultad de odontología de una universidad chilena. *Revista Médica de Rosario*, 85, 20-26. <https://revistamedicaderosario.org/index.php/rm/article/view/17/8>
- Díaz Narváez V P, Alonso Palacio L M, Caro S E, Silva M, Arboleda Castillo J, Bilbao J L, Iglesias Acosta J, Calzadilla Núñez A, Utsman R, Cervantes M y Fajardo E (2017). Compassionate care component of the construct empathy in medical students in Colombia and Dominican Republic. *Acta Médica Mediterránea*, 33, 115-121.
- Fung A L, Gerstein L H, Chan Y y Engebretson J (2015). Relationship of aggression to anxiety, depression, anger, and empathy in Hong Kong. *Journal of Child and Family Studies*, 24 (3), 821-831. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-013-9892-1>
- Mason T, Calleja N, Reynoso Cruz J E, y Bernal Gamboa R (2019). Análisis Psicométrico de una Escala de Empatía en niños mexicanos. *Ciencias Psicológicas*, 13 (2), 223-234. <https://doi.org/10.22235/cp.v13i2.1878>
- Mendoza B (2014). *Asambleas escolares: Estrategias para resolver conflictos a través de competencias*. Pax México.
- Mendoza B (2017a). *Manual de autocontrol del enojo: Tratamiento Cognitivo-Conductual*. Pax México.
- Mendoza B (2017b). Derechos Humanos, perspectiva de género y Programa de Atención al Acoso Escolar. En G. M. Gurrola y T. Morales (Ed.), *Violencia en la infancia. Algunas miradas desde los derechos humanos*. Comisión Estatal de Derechos Humanos.
- Mendoza B (2018). *Educa y Fortalece a tus hijos. Manual para padres*. Pax México.
- Mendoza B (2020). El derecho a la educación, programas de intervención desde los principales agentes de cambio: padres y profesorado. En Pérez, M.M., Macías, M.C. y Tapia, E. (Ed.). *Educación e Infancia*, pp.157-174. Porrúa – UNAM.
- Mendoza B, Delgado I, y García A (2020). Perfil de alumnado No involucrado en bullying: descripción a partir de estereotipos de género, crianza, estrategias cognitivas-sociales y sobre-ingesta alimentaria. *Revista Anales de Psicología*, 36 (3), 483-491. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.337011>.
- Mendoza B, Domínguez J M, Mendoza I y Román M (2020). Asambleas Escolares: identificación de conductas agresivas para mejorar la convivencia en las escuelas. En F. Carreto, C. Jiménez, M.L. y

Sánchez (Ed.), *Perspectivas Disciplinarias en la investigación educativa*, pp. 273-288. Clave Editorial y CONACyT.

Mendoza B, Morales T y Martínez G (2021). ¿El alumnado que participa en violencia escolar, también participa en episodios de agresión cibernética? *Revista de Psicología Bolivia*, 26, 81-100. <https://doi.org/10.53287/wldl7961me66a>.

Mendoza B, Pérez H, Domínguez M, y Román M (2022). Roles de participación en bullying y episodios violentos en la interacción profesorado-alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE*, 24, e23,1-17. <https://redie.uabc.mx/public/enpresa/4240.pdf>

Mendoza M (2010). *Validación de las Escalas de Manejo Emocional de Tristeza, Enojó y Preocupación*. Facultad de Ciencias Sociales.

Minici A, Rivadeneira C y Dehab J (2007). El enojo y su expresión: Sus efectos perjudiciales sobre la salud y las relaciones interpersonales. *Revista de Terapia Cognitivo-Conductual*, 12, 1-5. <http://cetecic.com.ar/revista/pdf/el-enojo-y-su-expresion.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021). La UNESCO reveló que la mayoría de las y los estudiantes de América Latina y el Caribe declara tener una actitud positiva frente a personas de origen y cultura diferentes. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/unesco-revelo-que-mayoria-y-estudiantes-america-latina-y-caribe-declara-tener-actitud-positiva#:~:text=Implica%20la%20habilidad%20para%20identificar,las%20emociones%20de%20los%20dem%C3%A1s>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2022). Caja de herramientas EDS para 2030: ámbitos de acción prioritarios. <https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible/herramientas/prioridades>

Otzen T y Manterola C (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio, *International Journal of Morphology*, 35 (1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

Pascual Sagastizabal E, Sánchez Martín J, Vegas O, Muñoz J, Braza P, Carreras M, Puerto Golzarri N, and Azurmendi A (2019). Aggressive Behavior in School-aged Children: Clusters based on Anger, Empathy and Testosterone and Cortisol Measures. *The Spanish Journal of Psychology*, 22, E42. doi:10.1017/sjp.2019.42.

Ramírez V, Acuña K, y Engler I (2021). Habilidades socioemocionales en adolescentes mexicanos. *Revista Estudios Psicológicos*, 1 (3), 58-84. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.03.003>

Robichaud J M, Lessard J, Labelle L, y Mageau G A (2020). The role of logical consequences and autonomy support in children's anticipated reactions of anger and empathy. *Journal of Child and Family Studies*, 29 (6), 1511-1524.

Rodríguez Saltos E R, Moya Martínez M E, y Rodríguez Gámez M (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las ciencias*, 6 (2), 23-50. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1205>.

Rueckert L, Branch B, Doan T (2011). Are Gender Differences in Empathy Due to Differences in Emotional Reactivity?, *Psychology*, 2 (6) 574-578. DOI: 10.4236/psych.2011.26088

Sánchez B, J y Ruetti E (2017). Desarrollo de las emociones en las niñas y los niños: revisión de los principales factores moduladores. *Anuario de Investigaciones XXIV*, 309-318. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369155966005>.

Santoyo C y Mendoza B (2019). Behavioral Patterns of children. En M.T. Anguera, A. Blanco-Villaseñor, G. Jonsson, J.C. Losada, y M. Portell (Ed.), *Systematic Observation: Engaging Researchers in the Study of Daily Life as It Is Lived*, pp.227-237. Media. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00864.

Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017). Educación Socioemocional. En la Secretaría de Educación Pública (Ed.), *Aprendizajes clave para la educación Integral. Educación Primaria 5º: Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*, pp. 422-501. SEP. Recuperado el 07 de noviembre de <https://bit.ly/3cJ3lCY>.

Serrano C, Morales T y Mendoza B (2021). Ciberacoso en jóvenes de bachillerato: ¿quiénes participan más, los hombres o las mujeres? *Revista de Investigación Educativa De La REDIECH*, 12, e1373. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v12i0.1373](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1373)

Spataro P, Calabró M & Longobardi E (2020). Prosocial behavior mediates the relation between empathy and aggression in primary school children, *European Journal of Developmental Psychology*, 17 (5), 727-745. Doi: 10.1080/17405629.2020.1731467