EJE 1

CAPÍTULO

02

Interacciones socioeducativas entre pares desde la regulación emocional y las competencias sociales[1]

Socio-educational interactions between peers from emotional regulation and social skills

Ana Sofia Gaviria Cano

Universidad Católica de Pereira
ana.gaviria@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8805-7284

Danna García Quevedo

Universidad Católica de Pereira
danna.garcia@ucp.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5865-9180

[1] Artículo empírico derivado de la investigación en competencias emocionales, aprobado y financiado por la convocatoria interna de la dirección de investigaciones e innovación de la Universidad Católica de Pereira.

Resumen

El contexto educativo está habitado por personas que piensan, sienten e interactúan con otros; siendo indispensable, el desarrollo de competencias emocionales al nivel de las cognitivas. Sin embargo, la educación emocional, no ha sido una prioridad en la agenda escolar. Por tanto, el objetivo del presente capítulo es reconocer las formas como se manifiestan la regulación emocional y las competencias sociales, en los estudiantes al momento de interactuar con pares en un contexto escolar multicultural. Se realizó un diseño de investigación-acción educativa, en el que participaron 64 estudiantes de grado 1 hasta 11, en un diagnóstico participativo. Los resultados indican la necesidad de fortalecer las habilidades sociales y de regulación emocional, para hacer de la interacción entre pares escenarios en los que prevalezca la aceptación, el análisis de la situación y las estrategias para solucionar asertiva y respetuosamente las diferencias. Teniendo un impacto positivo en la experiencia educativa académica y social.

Palabras claves: Educación primaria, educación secundaria, educación emocional, habilidades emocionales, competencias sociales, regulación

Abstract

The educational context is habited by people who think, feel and interact with others; being indispensable, the development of emotional competencies at the level of cognitive competencies. However, emotional education has not been a priority on the school agenda. Therefore, the objective of this chapter is to recognize the ways in which emotional regulation and social competencies are manifested in students when interacting with peers in a school context. A research-educational action design was carried out, in which 64 students from grade 1 to 11 participated in a participatory diagnosis. The results indicate the need to strengthen social skills and emotional regulation, to make interaction between peers scenarios in which acceptance prevails, analysis of the situation and strategies to solve differences assertively and respectfully. Having a positive impact on the academic and social educational experience.

Keywords: Primary education, secondary education, emotional education, emotional skill, social competence, regulation

Introducción

La multiculturalidad educativa es un aspecto crucial en el ámbito académico, resultado de las migraciones de familias y grupos hacia otros territorios; dicho término se entiende como la coexistencia de múltiples culturas, etnias, saberes y tradiciones en un espacio compartido, que compromete a estudiantes y maestros a interactuar, así como a aceptar al otro desde sus costumbres, valores, diversidades y derechos (Coronado, 2020; Coronado-Peña, 2021; Suárez, 2019).

La integración de estudiantes con diversas culturas y valores ofrece oportunidades para el enriquecimiento mutuo, pero también deriva en conflictos y barreras emocionales que dificultan la inclusión social (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2023; Pincheira Muñoz, 2021). Los desafíos emocionales asociados a esta diversidad se ven reflejados en situaciones como el choque cultural, la discriminación y la falta de empatía. La identificación y desarrollo de competencias emocionales se convierte en herramientas para crear un ambiente escolar más inclusivo y enriquecedor para todos.

Las sub-competencias de regulación emocional y competencias sociales son cruciales en la interacción entre pares, especialmente en el contexto educativo, ya que favorecen el trabajo colaborativo y la convivencia tanto dentro como fuera del aula; por lo tanto, es necesario hacer explícita la formación en las habilidades que ellas incluyen como parte del proceso educativo formal.

En el sistema de interacciones producidas en la escuela, la regulación emocional facilita o dificulta las relaciones con otros y el aprendizaje (De Neve et al., 2023; Rashid et al., 2024; Vicente y Barroso, 2019) en tanto se previenen o no conflictos, siendo indispensable la autorregulación y las conductas prosociales. Berastegui-Martínez et al., (2023), Riley et al. (2019), Schoeps et al. (2018), Veira et al. (2021) y Zabala (2017), coinciden en que la formación en competencias de regulación emocional favorece el desarrollo de habilidades sociales, posibilitando la convivencia pacífica en el contexto escolar. Del mismo modo, Abdi (2019), Castro et al. (2025) y Jiménez et al. (2018), señalan que la capacidad para regular las emociones se relaciona, de forma significativa, con la capacidad para resolver problemas interpersonales.

En la misma línea, diferentes estudios señalan la competencia social como un factor de protección contra la agresión (Deptula et al., 2021; Orozco, 2021; Romera et al., 2022). Asimismo, se encuentra que, cuando se tienen las habilidades sociales, hay una mejor percepción de sí mismo y una adecuada valoración de las habilidades emocionales

(Caizapanta, 2018; Gaspar et al., 2018; Tacca et al., 2020). Por consiguiente, su ausencia supone factores de riesgo, en tanto se evidencian correlaciones entre conductas agresoras y bajas competencias sociales y emocionales, por lo cual, exige trabajar en el desarrollo de estas habilidades para la prevención (Bisquerra, 2011; Blair et al., 2018; Flórez-Madroñero et al., 2021; Meyers et al., 2019; Pollak, et al., 2024; Redondo, et al., 2024; Yang et al., 2019; Zych et al., 2018).

Plantear la posibilidad de trabajar el desarrollo de la regulación emocional y las competencias sociales, conlleva a concebir las competencias emocionales como conocimientos, habilidades y actitudes para la comprensión, expresión y regulación de las emociones (Bisquerra, 2009); por ende, estas pueden ser aprendidas en las diferentes etapas de la vida, esencialmente en contextos de educación formal, donde se busca una formación integral, la cual implica tanto el desarrollo cognitivo como emocional y social.

El contexto escolar, como escenario de aprendizaje e interacción, además de procurar el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, demanda de los estudiantes que estas se den para la convivencia; con la finalidad de producir ambientes de aula favorables y protectores tanto para la socialización como para la construcción de conocimiento. Contrario a ello, cuando esto no se logra, se generan escenarios hostiles y poco motivadores del aprendizaje.

En tal sentido, la regulación emocional se convierte en una estrategia de afrontamiento para situaciones que se perciben como problemáticas y sobre las cuales es necesario actuar; esta incluye la expresión emocional apropiada, la regulación de emociones (regulación de impulsividad, tolerancia a la frustración y prevención de estados emocionales negativos), y la autogeneración de emociones positivas (búsqueda del bienestar emocional propio) (Bisquerra, 2009).

La competencia social, por su parte, se entiende como una herramienta para el relacionamiento interpersonal con los pares. Siendo propicio el desarrollo de micro-competencias que posibiliten aceptar y reconocer a los otros (respeto por los demás, comunicación receptiva, empatía y prosocialidad), pensar antes de actuar (asertividad y prevención y solución de conflictos) y buscar los modos precisos de expresar las emociones propias (comunicación expresiva).

Según Bisquerra (2009), estas micro competencias aluden a (a) respeto por los demás, basado en la aceptación de sus diferencias y derechos; (b) comunicación receptiva, como

intención genuina de escuchar al otro; además, en Bisquerra y García (2018) (c) la empatía, basada en la comprensión e implicación en las emociones de otros; (d) comportamiento prosocial, evidenciando la iniciativa de desplegar acciones que favorecen a otros; (e) asertividad, que se enfoca en la toma de decisiones y la actuación teniendo en cuenta la expresión, el lugar y el momento indicados; (f) prevención y solución de conflictos, referida a la proactividad en la identificación y búsqueda de alternativas a situaciones o problemas interpersonales; (g) comunicación expresiva, la expresión de pensamientos y sentimientos propios.

Vincular en la educación emocional la formación en competencias de regulación emocional y sociales, reviste una estrategia complementaria, en la medida que el desarrollo de determinadas habilidades favorece las demás. Así, la expresión emocional apropiada contribuye, en buena medida, a las habilidades como asertividad, comunicación expresiva y empatía; en el mismo sentido, la regulación de emociones aporta al desarrollo de habilidades de prevención y gestión de conflictos, como también a la prosocialidad.

De acuerdo con lo mencionado, el presente capítulo presenta los resultados investigativos de la primera fase del estudio, relacionados con la regulación emocional y las competencias sociales de los estudiantes al momento de interactuar con pares en un contexto educativo multicultural. Resultados que corresponden a dos de las categorías de análisis de la investigación Competencias emocionales para favorecer la inclusión social entre pares en el marco de la multiculturalidad educativa, desarrollada con estudiantes de grados primero a quinto de primaria y de sexto a once; quienes participaron de grupos de discusión y autorrelatos.

Metodología

Este estudio se desarrolla desde la investigación cualitativa, con un diseño de investigación-acción educativa, que, en palabras de Oakshott (1975, como se citó en Elliot, 2000), se trata de una reflexión diagnóstica de las situaciones experimentada por los actores sociales involucrados; es decir, busca interpretar lo que ocurre desde el punto de vista de quienes interactúan en la situación problema. En este caso particular se presentan los resultados de la fase 1 del estudio, enfocados en el diagnóstico participativo (Elliot, 2000).

Los actores involucrados constan de 64 estudiantes, distribuidos en ocho grupos para la elaboración de la fase diagnóstica: grupo 1 (grados 1), grupo 2 (grados 2), grupo 3 (grados

3), grupo 4 (grados 4), grupo 5 (grados 5), grupo 6 (grados 6), grupo 7 (grados 7 y 8) y grupo 8 (grados 9 a 11). Selección realizada mediante muestreo cualitativo por conveniencia, cuyos criterios de inclusión estuvieron orientados a: contar con 8 estudiantes por grupo, de los cuales al menos 2 debían representar los grupos étnicos Embera Chamí, afrocolombianos y mestizos; además, con al menos un año de vinculación en la institución educativa.

Con respecto a las consideraciones éticas, se informó a los participantes, sus familias y la coordinadora de la institución sobre el proyecto, los consentimientos y los asentimientos informados, previo a la recolección de los datos.

Para el diagnóstico participativo se utilizó el grupo de discusión y el autorrelato. El primero consiste en reuniones grupales, caracterizadas por ser participativas, en las que se privilegia la socialización de ideas y de saberes propios sobre la situación experimentada por los actores involucrados. Las preguntas que orientaron los grupos de discusión fueron validadas mediante juicio de expertos y prueba piloto con estudiantes de la misma institución, quienes cumplían los criterios de inclusión, pero no participarían del proyecto.

Por otra parte, el segundo se trata de una narrativa donde los participantes expresan los significados y sentidos sobre su interacción cotidiana en el contexto educativo multicultural, vinculando cómo dicha experiencia ha impactado en su vida. Dichos autorrelatos se hicieron a través de la elaboración de historietas.

La presentación de los resultados tiene en cuenta las siguientes convenciones: P (participante), G (grupo), GF (grupo focal) y A (autorrelato).

El análisis de los datos se hizo mediante la codificación abierta, axial y selectiva de los discursos de los participantes, procesando los datos de forma cualitativa con el software Atlas-ti 9 desde Licencia (P-F38-43F).

Para lo anterior, se retoman dos categorías del estudio general que son competencias sociales, con sus correspondientes subcompetencias: respeto, asertividad, empatía, comunicación efectiva, prevención y gestión de conflictos y trabajo en equipo; y la regulación emocional, con las subcategorías de expresión emocional apropiada, regulación emocional y autogeneración de emociones positivas, las cuales se operacionalizan para llevar a cabo el análisis de los datos.

Tabla 1

Categorías de análisis (codificación abierta)

Categoría	Subcategoría	Operacionalización
Regulación emocional: Estrategias resolutivas de situaciones que se perciben como problemáticas	Expresión emocional apropiada	Tono de la voz, manifestación de desacuerdos o inconformidades, expresión de emociones positivas.
	Regulación de emociones y sentimientos	Control de impulsos y autorregulación, métodos de respiración.
	Autogeneración de emociones positivas	Expresiones optimistas, visualización, cambios de pensamiento, autoeficacia emocional.
Competencias sociales: capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.	Respeto	Aceptar los puntos de vista ajenos, tolerancia a los demás, no discriminar a otros, superar los prejuicios, aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, valorar los derechos de todas las personas.
	Asertividad	Cordialidad, amabilidad en el trato.
	Empatía	Comprender al otro y el reconocimiento de las emociones de los otros.
	Comunicación efectiva	Comunicación expresiva: expresión de sentimientos, emociones y pensamientos de forma clara y pertinente.
	Prevención y gestión de conflictos	Gestión de estrés, expresión de las inconformidades de manera constructiva, análisis proactivo de la situación para la resolución del conflicto.
	Trabajo en equipo	Trato verbal y físico en el trabajo en grupos, conformación de grupos, asignación de roles, establecimiento de acuerdos, compromiso, colaboración, diferencia entre la esfera académica de la social.

Nota. Elaboración propia

Resultados

Los resultados exponen las formas como se manifiestan la regulación emocional y las competencias sociales en los estudiantes, específicamente al momento de interactuar con pares en su contexto educativo multicultural. Los nombres que aparecen en las narrativas de los

estudiantes corresponden a seudónimos asignados por las investigadoras, dados los criterios éticos de confidencialidad.

Regulación emocional

Con relación a la regulación emocional se encontró que los estudiantes no logran expresar apropiadamente sus sentimientos en situaciones donde experimentan emociones negativas; reconocen, además, que no regulan sus emociones. De manera eventual, pocos de ellos consiguen autogenerar emociones positivas ante situaciones adversas.

Los estudiantes, ante emociones como enojo, tristeza y miedo, no logran una expresión emocional apropiada, de forma física replican mediante "dar patadas y puños" (P7GF1), "yo les pego" (P3GF7). Así mismo, desde lo verbal, sus reacciones son: "insulto dependiendo de si es hombre o mujer" (P1GF7), "Pelear" (P1GF1), "a mí me cuesta mucho pedir ayuda, porque uno ya no sabe ni cómo expresarse, ni que hacer" (P4GF8), "yo tengo muchos problemas, y no me gusta hablar de eso, pero si me siento como estresada" (P4GF8), "yo me desahogo muchas veces llorando frente a esas cosas que no puedo controlar" (P10GF8), "a veces me pongo a alegar, llorar, cierro los ojos" (P11GF8). Solo se encontró un caso donde se presenta una expresión regulada de la emoción: "No le hablas a nadie, calladita en el salón" (P8GF2).

Bajo este panorama, la regulación de emociones se convierte en una habilidad por mejorar, dado que, la mayoría de las veces, reaccionan impulsivamente ante situaciones de enojo, frustración y tristeza.

El enojo suele manifestarse en una reacción física: "Lizet empezó a tratar mal a Camilo, y Camilo le pegó y David se metió y Lizet le dañó la chaqueta a Camilo y quedó asustada" (P1G5A), "Nicolás me pegó en la cara muy fuerte" (P1G4A), "David me encontró, pero yo le pegué un puño en la cara y salí a correr" (P1G6A), "cuando Isabella se cayó y el niño que se llama John se puso a reír de ella, a ella le dio rabia e Isabella le pegó a John por reírse de ella" (P4G4A), "Angie se enfrenta a la nueva compañera y le dice que le va a meter la cabeza en una bolsa y la agarra del pelo" (P2G5A), "me empezaron de nuevo a decir cosas, cogí una cartuchera y se las tiré a algunos del salón" (P2G8A), "me dijo que si le decía a la coordinadora me pegaba más duro, y yo le dije sapo, y él me cogió y me dio una patada" (P1G6A), "pegarse, darse calvazos y tirarse"(P1GF5). De igual modo, en la frustración "pero el juego se dañó, porque mis dos compañeros me pegaron y no querían jugar conmigo" (P2G2A), "me sentía como rechazado y me daba impotencia, rabia conmigo mismo (P5G8A), y la tristeza "mientras tomábamos el refrigerio, me halaron el cabello y me hicieron sentir muy triste" (P2G4A).

Del mismo modo, se evidencia poco control de impulsos cuando se experimenta emociones negativas: “yo siento que actuó de manera muy impulsiva, que me enojo muy rápido frente a las situaciones que me molestan” (P4GF8), “yo he tirado la puerta de mi cuarto”(P3GF2), “yo grito” (P1GF2), “no le hablo, no lo miro, y que ni se me acerque porque le meto una coca” (P5GF4), “si, pero si me manda el puño primero, yo lo mando” (P1GF5), “gritando, insultando, si llega alguien les pego, no me controlo, es difícil controlarme”(P7GF7), “muchas veces me desquitaba con los demás por no saber cómo manejar la situación” (P2GF8).

En algunos casos, los estudiantes cuentan con estrategias de regulación emocional que les permite hacer un alto para no continuar involucrado en el problema: “me acuesto o me pongo a ver tv” (P3GF1), “me alejo y veo videos” (P3GF1), “respiro y me calmo.” (P4GF4), “me pongo a llorar como para dejar de sentir eso” (P4GF8), “yo cuando estoy triste me empieza a dar como rabia y quiero salir y estar solo” (P3GF8), “yo pues cuando estoy enojado en la clase me desahogo haciendo dibujos” (P5GF7). Mientras que otros, buscan una mediación para el conflicto “me enojo, le digo a la profe y me quedo en mi puesto calladito” (P1GF3, P2GF3, P4GF3, P6GF3,), “muchos en el colegio lo resuelven peleando, pero cuando a mí me ha pasado suelo decírselo a la profesora” (P2GF5).

En la regulación emocional, la microcompetencia que menos se presenta, es la autogeneración de emociones positivas, en tanto los estudiantes manifiestan: “sus compañeras se sintieron alegres” (P1G2A), “estuvimos todos feliz” (P1G7A), “yo me sentía feliz, más tranquila” (P3G7A), “primero me animo y luego pienso (P3GF1), “me pongo a jugar con mis juguetes” (P7GF1).

Los datos evidencian relaciones de la regulación emocional con la expresión de la emoción y la autogeneración de emociones positivas; por tal razón, cuando no se logra la regulación emocional, la expresión de la emoción no es apropiada: “es que ósea, si a mí me tratan mal, yo trato mal, porque yo no me voy a quedar callada” (P6GF7)”. Asimismo, cuando se da la autogeneración de emociones positivas, esta permite la regulación emocional: “a mí me gusta en esos momentos escuchar música no siempre triste, sino de todo tipo como para tranquilizarme” (P2GF8), “me tranquilizo y reviso mis palabras” (P4GF7).

Competencias sociales

En cuanto a las competencias sociales, la micro-competencia de respeto se presenta de forma favorable en situaciones de amistad; mientras que negativa en comportamientos físicos, verbales y discriminatorios al momento de interactuar con sus pares.

Se evidencia el reconocimiento a la amistad: "aprendí a valorar más la amistad de nosotras tres, ahora vamos a ver la película juntas como siempre" (P1G10A), y la resolución de conflictos "ya no me dicen nada, ya me tratan bien, como compañera de clase. Se habían disculpado conmigo y me habían pedido perdón" (PG7A).

De igual manera, se muestran interacciones conflictivas de los estudiantes con sus pares, en las que prevalece la agresión física: "ella me quería atacar con una tijera, porque ella dice que es la más mala, y que no le gustan las niñas chiquitas como yo" (P3G7A), "cuando sonó el timbre para que entráramos a los salones, ellos me pegaron con la espuma en la cabeza" (P1G6A), "ellos prepararon un plan para halarme el cabello" (P2G4A) "ellos estaban corriendo y empujando a todos" (P4G4A), "pegan calvazos"(P1GF5), "no respetan la clase, comen en clase y le pegan a los demás niños que están al frente de ellos" (P2GF5).

Desde su expresión verbal, se faltan al respeto cuando: "de pronto se me acercaron a tratarme mal, a decirme cosas y a susurrarme cosas" (P2G8A), "joden a Maicol, le dicen flaco, pitillo, o chamiza" (P1G9A), "yo le hago a veces bullying a Edgar, porque yo lo fastidio" (P3GF7), "a mí una vez me hicieron llorar porque me dijeron gorda" (P4GF6), "los comentarios son más que todo físicos y por el aprendizaje" (P6GF8), "en ese salón no se ve el respeto por ningún lado" (P6GF7).

Los estudiantes expresan sentirse irrespetados cuando los discriminan o excluyen: "yo como mujer indígena hay que respetar a nosotros como somos, porque nosotros no tenemos la culpa" (P1G7A), "Estefanía y Laura le pidieron jugar, pero ellas no las incluyeron en el juego" (P1G2A), "me estaban discriminando, diciéndome cosas y poniéndome apodos. Me estuvieron molestando por ser indígena y me llamaban mema e india" (P1G7A), "decían que yo era muy fea, por el hecho de ser del chocó" (P9GF8).

En lo concerniente a la asertividad, esta se manifiesta de forma esporádica: "decidí decirle que tenía ganas de arreglar las cosas de buena manera con él y de no seguir discutiendo o tenido algún conflicto" (P3G2A), "nosotros resolvimos las cosas hablando con mis otros amigos" (P1G8A). Además, se logra identificar que los estudiantes no perciben asertividad en

las expresiones de sus compañeros, porque los comentarios suelen ser emitidos con críticas: "como que uno hace algo malo y le tiran indirectas" (P4GF8), "otra es que las personas al llamar la atención con esos comentarios hacen daño y cambian la perspectiva de uno" (P11GF8), "a mi si me han llegado a lastimar, pero ya uno se acostumbra y se responde igual" (P4GF8).

Respecto a la empatía, los estudiantes suelen ponerse en el lugar de otros, cuando experimentan emociones positivas como la alegría y negativas como el enojo y el miedo. Frente a ello, buscan estrategias para apoyar a sus pares cuando están tristes: "yo me sentí mal cuando vi que Isabella se cayó y le dije que no se preocupara que solo era una caída" (P4G4A), "yo me sentí mal por él, porque él no estaba jugando con nosotros" (P1G8A), "lo animo, le digo que no se sienta más así, que juguemos" (P3GF1), "uno se moviliza porque uno se ha sentido de esa manera, por eso cuando está triste uno busca ayuda" (PGF8). Sin embargo, ante emociones diferentes a estas, no logran relacionarse empáticamente con sus pares.

En cuanto a la emoción del enojo, se evidencia una reflexión sobre la emoción experimentada y sus actos: "después de que a Juan se le pasara el enojo, fuimos a hablar con él; nos sentíamos un poco tristes porque no debimos tratarlo así" (P2G9A), "cuando supe qué les pasaba, todo cambió, y entendí que muchas veces he rechazado a los demás y que he actuado mal." (P1G10A), "cuando se enoja, pues esperar que se calme" (P3GF7), "cuando está enojado, yo intento hablar con él" (P4GF7). Aunque algunas veces esto no se logra: "yo siento que eso pasa y que a veces la gente no tiene la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona" (PGF8).

Ante la emoción del miedo, los estudiantes suelen ser empáticos y buscan la forma de cambiar esa emoción en su par: "le doy un abrazo, le digo que no tenga miedo" (P3GF1 y P2GF2), "yo le digo que lo intente para que se le quite el miedo" (P5GF2), "Si, pues cuando experimenta miedo pues acompañarlo y tratar de cambiarle el pensamiento" (P3GF7), "cuando siente miedo, pues acompañarlo y estar con él" (P7GF7), "intento que se calme" (P1GF3, P2GF3, P4GF7 y P4GF7).

La comunicación efectiva, por su parte, se presenta en menor grado la receptiva en comparación con la expresiva. Para el caso de la primera, está representada en situaciones que implican las emociones y la amistad: "se hicieron mejores amigos tras pasar el tiempo, ya que Mateo nunca había tenido un buen amigo al que pudiera contar sus sentimientos y emociones" (P1G9A), "yo como compañera de clase les perdoné y les dije: eso no se vuelve a decir" (P1G7A).

En la comunicación expresiva se reflejan pocas opiniones y sentimientos de forma precisa: “se me ocurrió la idea de intentar hablar y pedirles perdón, saber por qué estaban bravas conmigo y solucionar el conflicto” (P1G10A), “decidimos entre los dos arreglar, pedirnos disculpas y terminar todo en buenos términos” (P3G2A), “mis amigos me pidieron perdón, porque ellos me vieron triste y los perdoné” (P2G3A), “Marcos, Carlos y Sandro se disculparon; todos siguieron jugando y comiendo sándwich” (P2G4A), “Liliana y Sara se disculparon con Elisa y Luciana, por haberlas excluido del juego” (P1G2A).

Contrario a ello, otras expresiones indican trato poco cordial, descalificador, burlesco y excluyente: “me empezaron a poner apodos, llegaron tres compañeros Vicente, Valeria y Daniel de clase, yo andaba sola en el recreo se acercaron diciéndome mema” (P1G7A), “empezaron a decirle gordo a Jonny y eso lo hizo sentir mal y culpable” (P1G3A), “ya me acostumbré a los apodos” (P10GF8), “para mí los chismes, ha sido algo tan maluco” (P11GF8).

La prevención y gestión de conflictos se da mediante la expresión de las inconformidades de manera constructiva: “en ese momento me sentí muy mal y dije, se las voy a cobrar, entonces decidí también contarle a la profe” (P3G2A), “yo le había comentado a la profe mostrando la hoja que me escribieron a mí, que los compañeros no dejaban de molestarme” (P1G7A), “dialogando” (P2GF5), “no a los golpes” (P1GF5), “hablando”(P4GF5), “a mí no me gusta pelear por esto, sólo le digo a la profesora”(P2GF4), “prefiero hablar y pedirle perdón” (P5GF5); el análisis proactivo de la situación para la resolución del conflicto “decidí no ponerles cuidado y enfocarme en mis tareas de la clase” (P3G7A), “mi compañero Mario me gritó: ¡Negro feo!, yo lo ignoré y seguí jugando” (P2G3A), “uno mismo puede pensar cómo solucionar y resolver” (P4GF6). Mientras que otros evitan la interacción con quienes ya se han presentado conflictos: “no me gustaba salir al descanso” (P1G4A), “Carlos durante mucho tiempo estuvo afectado por la situación, tanto así que ya no pasa por donde están Camila y Daniel” (P3G5A).

El trabajo en equipo se presenta en situaciones en las que alguien requiere ayuda, tanto en actividades de juego: “nos unimos para actividades lúdicas” (P5GF7), “me llevo bien con ellos y jugamos fútbol y practicamos con la pelota” (P2G3A), como en tareas escolares: “mi grupo es unido en todo momento, en actividades, en cosas así” (P9GF7), “unido porque ayudan con las tareas, explican, comparten” (P2GF3). En otro sentido, se evidencia poco comportamiento prosocial: “ellas me estaban rechazando y no me permitían estar con ellas en el descanso” (P1G10A), “Dennis y yo no queríamos estar con alguien como Jairo” (P2G9A), “Más que todo por el aprendizaje y que ponen tal taller, ya empiezan ahí que si usted se hace con esa persona o con otra. Uno a veces se queda con el que más trabaja y no les da la oportunidad a otros” (P10GF8).

Los discursos de los estudiantes reflejan relaciones entre las sub-competencias de la competencia social, evidenciando cómo la empatía puede motivar al trabajo en equipo: "nos unimos para ayudarle a una compañera, porque se le había perdido el celular a la peladita, queríamos saber quién lo tenía" (P6GF7), y a una comunicación efectiva, tanto desde lo receptivo como desde lo expresivo: "cuando un compañero tiene tristeza, yo me quedo callado o algunas veces lo hago reír; cuando está enojado, no le digo nada para que no se enoje más. Cuando tiene miedo, le ayudo a entender mejor las cosas; y cuando tiene alegría, me uno o solo dejo que desahogue su alegría con otras personas" (P9GF7).

En ocasiones, las competencias sociales no se desarrollan ni se despliegan en la interacción entre pares, cuando el contexto se percibe como hostil, se evidencia la necesidad de adaptarse bajo tales términos: "a veces la agresividad, porque la gente se cansa y responde ante ello" (P4GF8), "he visto comentarios por los defectos hacia mí y los demás compañeros" (P6GF8), "pero si es maluco que le griten a uno (apodos) delante de todo el mundo" (P10GF8), "yo les pego papeles en la cabeza" (P3GF7), generando una actitud carente de empatía, asertividad, respeto y comunicación expresiva.

Relaciones entre las competencias de regulación emocional y las competencias sociales

De igual modo, se hallaron relaciones entre la regulación emocional y las competencias sociales, según lo expresado por los estudiantes sobre su experiencia de interacción con sus pares. Cuando la primera se encuentra en estados favorables, permite que la segunda se desarrolle positivamente, ocurriendo lo mismo a la inversa.

En tal sentido, cuando los estudiantes son poco asertivos y respetuosos, su expresión y regulación emocional son inadecuadas: "yo les pego papeles en la cabeza" (P3GF7), "es que o sea, si a mí me tratan mal, yo trato mal, porque yo no me voy a quedar callada" (P6GF7)". Igualmente, cuando no existe empatía y asertividad, no se logra una adecuada expresión emocional: "Yo me he visto involucrada con mis compañeros cuando ellos hacen las cosas y uno termina también pagando los platos rotos, porque no piensan en todos y eso me indispone mucho" (P4GF8), "uno nota que cuando uno está en las edades del grado sexto, como que a veces uno o los demás niños pueden ser muy crueles en sus comentarios y en su forma de recochar, y uno va creciendo y viendo que hay cosas que a las demás personas les duele, les ofende" (P2GF8).

La empatía, la regulación y la expresión emocional es apropiada o no dependiendo de los afectos positivos o negativos hacia la persona con quien se interactúa: "cuando un amigo mío se siente mal, o triste, pues yo me siento con él y hablo; y cuando tiene enojo, pues me aparto; y cuando tiene miedo lo ayudo a calmarse, me acerco. Y pues, si la persona me cae mal, ni me acerco; y en enojo, si él quiere descargar esa rabia conmigo, nos tenemos que dar; y en la alegría, pues recochamos o charlamos" (P7GF7).

Cuando hay expresión y regulación emocionales, la comunicación expresiva es positiva y viceversa: "a mí no me gusta pelear por esto, sólo le digo a la profesora" (P2GF4), "pero, espere que salgamos" (P7GF7).

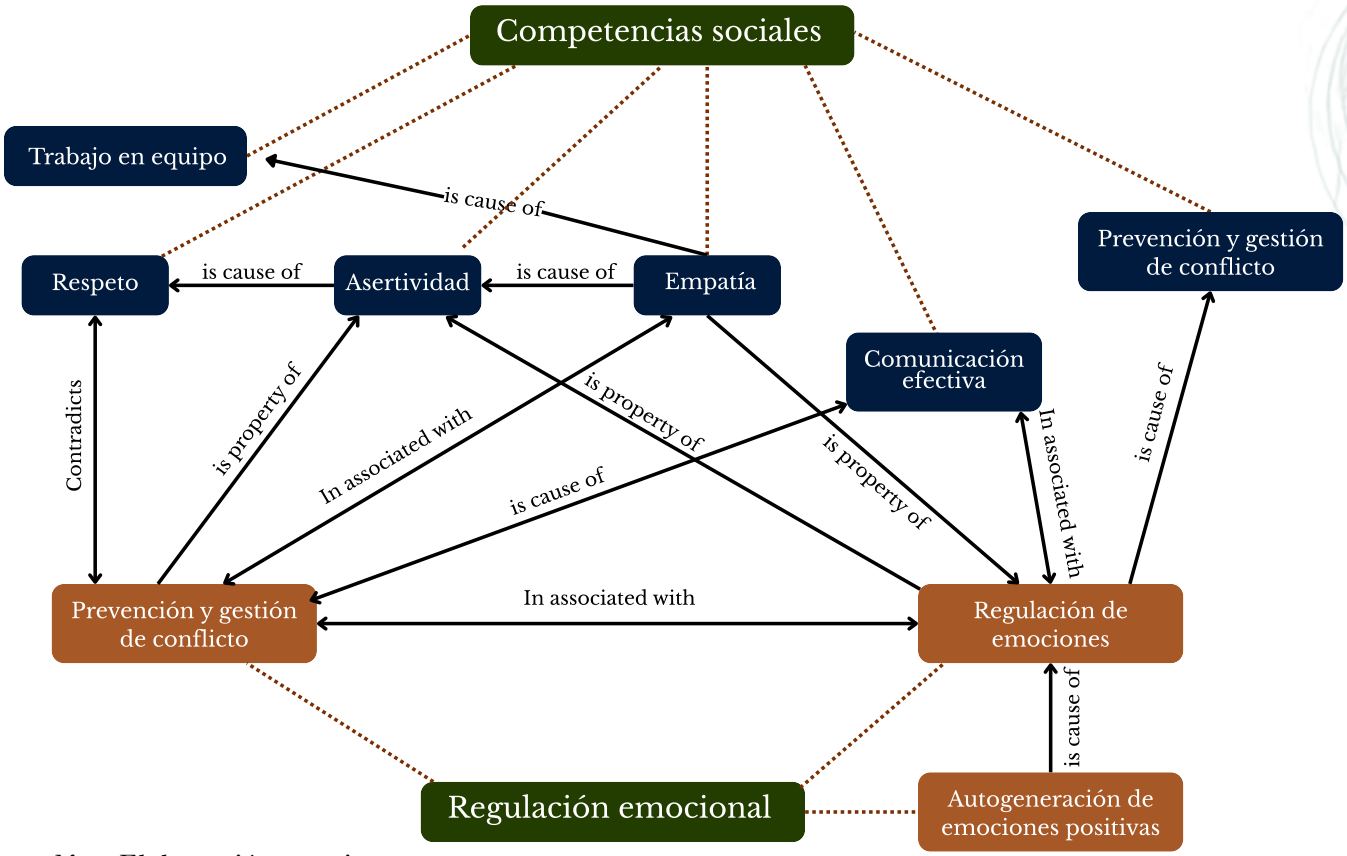
Discusión

La figura 1 recoge las relaciones emergentes en el discurso de los participantes, enfocadas en las experiencias de interacción con sus pares en el contexto educativo; ello, a la luz de las categorías de competencias sociales y regulación emocional, encontrando conexiones internas y externas entre las subcompetencias de cada una de ellas. Respecto a las competencias sociales, se enlazan empatía, asertividad y trabajo en equipo; asertividad y respeto. En torno a la competencia de regulación emocional, se asocian la regulación con la expresión emocional y autogeneración de emociones positivas.

En las articulaciones entre ambas competencias, se evidencia que la expresión emocional está asociada tanto favorable como desfavorablemente con el respeto, la empatía, el asertividad y la comunicación efectiva, en la medida que estas habilidades sociales no se den, esta resultaría inapropiada. Con respecto a la regulación emocional, como subcompetencia, guarda sujeción con la expresión emocional y la autogeneración de emociones positivas; a su vez, con las sociales de asertividad, empatía, comunicación efectiva y prevención y gestión de conflictos, encontrando que se complementan en tanto unas favorecen la emergencia de las otras.

Figura 1

Red de análisis (Codificación axial)



Nota. Elaboración propia.

Desde la interacción entre pares se demuestra la necesidad de continuar fortaleciendo las habilidades para la regulación emocional, en tanto la expresión y el control de impulsos se manifiestan de forma hostil, física y verbalmente, al momento de experimentar emociones como enojo, tristeza, miedo y frustración; por ende, muy pocos actúan desde la autogeneración de emociones positivas. Resultados coincidentes con los planteamientos de Riley et al. (2019), Schoeps et al. (2018), Veira et al. (2021) y Zabala (2017), gracias a que la formación en competencias de regulación emocional favorece el desarrollo de habilidades sociales, posibilitando la convivencia pacífica entre pares; por tal razón, dichas competencias se consolidan en estrategias de afrontamiento ante situaciones percibidas como problemáticas (Bisquerra, 2009; Diaz, et al., 2024).

Adicionalmente, se hallaron relaciones entre las subcompetencias de la regulación emocional, dado que esta favorece la expresión emocional apropiada; en contraste, cuando la primera no se logra, la segunda, se presenta de forma negativa. De igual modo, la autogeneración de emociones positivas permite la regulación emocional, aspectos señalados en De Neve et al., (2023); Vicente y Barroso (2019).

Los resultados permiten constatar que cuando los estudiantes cuentan con competencias sociales, se facilita el relacionamiento interpersonal y la comprensión de las habilidades emocionales propias y ajenas (Caizapanta, 2018; Gaspar et al., 2018; Tacca et al., 2020; Bisquerra, 2009). Esto se refleja en o actitudes comprensivas, de ayuda y acompañamiento a sus pares, sustentadas en habilidades empáticas y de prevención, así como en gestión de conflictos, reflejadas en soluciones proactivas frente a las problemáticas presentes (Bisquerra; García, 2018).

No obstante, cuando la competencia social no se ha desarrollado, requiere de su fortalecimiento para eludir comportamientos agresores; en este escenario, las microcompetencias de respeto, asertividad, trabajo en equipo y comunicación efectiva suelen ser poco cordiales, descalificadoras, burlescas y excluyentes, estableciendo una relación entre conductas agresoras y bajas competencias sociales y emocionales (Flórez-Madroñero; Prado-Chapid, 2021; Legkauska; Magelinskaite-Legkauskiene, 2019; Yang et al., 2019; Zych et al., 2018). Por tal razón, trabajar con los estudiantes para que estos logren desarrollar la competencia social puede llegar a constituirse en un factor de protección contra la agresión (Bisquerra, 2011; Deptula, et al., 2021; Orozco, 2021; Romera et al., 2022).

Finalmente, se establecieron relaciones entre la regulación emocional y las competencias sociales en la interacción con pares: cuando la primera se encuentra en estados favorables, permite a la segunda desarrollarse positivamente; mientras que, cuando no se logra la regulación, el relacionamiento interpersonal no evidencia la puesta en práctica de las habilidades sociales. Asimismo, cuando las competencias sociales no se han fortalecido, la regulación emocional no se refleja efectivamente (Abdi, 2019; Castro et al., 2025; Jiménez et al., 2018). En tal sentido, cuando los estudiantes son poco asertivos y respetuosos, su expresión y regulación emocional son inadecuadas (Bisquerra y García, 2018).

Los resultados demuestran la importancia de continuar trabajando por el desarrollo de ambas competencias, con el fin de favorecer las habilidades de interacción entre pares, coincidiendo con resultados positivos en estudios precedentes (Berastegui-Martínez, et al., 2023; Blair, et al., 2018; Meyers et al., 2019; Rashid et al., 2024; Redondo, 2024), en las cuales prevalezca la aceptación, el análisis de la situación y las estrategias para solucionar asertiva y respetuosamente las diferencias personales, sociales y étnicas.

Conclusiones

Las interacciones socioeducativas contemplan las relaciones que establecen los estudiantes, de forma interpersonal, al compartir espacios, tiempos y situaciones de la vida escolar y social, las cuales suscitan diferentes emociones entre los involucrados, alegría, miedo, enojo, frustración, etc., que en ocasiones no son comprendidas, expresadas y reguladas de la mejor manera, generando dificultades entre pares.

Frente a la regulación emocional se encontró que, ante situaciones de conflicto, a los estudiantes se les dificulta el control de impulsos, derivando en la carente regulación de sus expresiones verbales, por ende, acuden a gritos, insultos y expresiones físicas, tales como golpes, patadas y jalones; sin encontrar diferencias entre grupos étnicos al momento de la interacción con sus pares.

Por otra parte, en las competencias sociales se identificaron dificultades para la prosocialidad y el respeto desde la comunicación expresiva ante burlas, apodos y exclusiones con pares cuando estos eran de grupos étnicos minoritarios en el aula de clase. Esto, evidencia la necesidad de seguir reforzando las habilidades sociales y la aceptación de la diversidad como elementos que permiten un clima emocional de aula democrático, respetuoso e inclusivo.

Las relaciones entre pares se convierten en dispositivos de aprendizaje, conllevando a actitudes positivas o negativas frente a sí mismo y a los otros; a raíz de adaptar o naturalizar comportamientos ligados al carácter de un espacio hostil. Por el contrario, generar lazos de compañerismo, amistad y propósitos comunes, posibilitan crear ambientes de protección contra la agresión.

Lo anterior, permite reconocer la necesidad de vincular, de forma explícita en la formación escolar, el desarrollo de habilidades sociales y de regulación emocional, en capacidad de impactar de manera individual y colectiva el relacionamiento de los estudiantes con sus pares, generando ambientes más colaborativos, comprensivos y pacíficos; donde, si bien se seguirán presentando diferencias y conflictos, estos podrán ser resueltos de formas más asertivas.

Entre las limitaciones del estudio se identifican el haber enfocado la intervención solo a estudiantes, siendo necesario una mayor vinculación de los docentes como mediadores y promotores de un clima de aula positivo, así como un gestor de estrategias pedagógicas para continuar fortaleciendo las competencias emocionales con sus estudiantes a partir del programa de intervención efectuado.

Referencias

Abdi, S. (2019). A new structural mode of emotional empathy: relationship of emotional comparison, perspective taking, Feminine trait, emotion regulation and self-monitoring with emotional empathy of students. *Journal of Injury and Violence Research, 11*(4 Suppl 2), Paper No. 166. Recuperado de https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7187049/

Arias-Ortega, K. & Quintriqueo, S. (2023). Dimensión emocional en la relación pedagógica en la educación intercultural en Chile. Revista Colombiana de Educación, 88, 349–369. https://doi.org/10.17227/rce.num88-13907

Berastegui Martínez, J., De la Caba Collado, M. A., & Pérez Escoda, N. (2023). Intervención sobre la educación emocional en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. *Revista Complutense de Educación, 35*(1).http://hdl.handle.net/10810/70850

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogia de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R., y García, E. (2018). La educación emocional requiere la formación del profesorado. *Participación educativa. Revista del concejo escolar del Estado. Participación, educación emocional y convivencia, Vol 5*, Nº 8, 15-28. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/participacion-educativa-revista-del-consejo-escolar-del-estado-vol-5--n-8--2018-participacion-educacion-emocional-y-convivencia/educacion-politica-educativa/22576

Blair, C., McKinnon, R., y Daneri, M. (2018). Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development. *Early Childhood Research Quarterly, 43*, 52-61. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.01.002

Caizapanta-Puruncajas, C. (2018). Análisis de la inteligencia emocional y la competencia social y su relación con los problemas de conducta y el rendimiento académico en los estudiantes del Bachillerato del sector norte del Cantón Quito. [Tesis doctoral] Universidad de alicante. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/77272/1/tesis_cristoval_caizapanta_puruncajas.pdf

Castro, C., Barata, M. C., & Alexandre, J. (2025). Does school climate affect students' social and emotional skills? The importance of relationships. *European Journal of Psychology of Education, 40*(4), 111. https://doi.org/10.1007/s10212-025-01007-8

Coronado, M. (2020). Las competencias científicas y la multiculturalidad en la Colombia del siglo XXI. *Revista Oratores,* (12), 65–78. https://doi.org/10.37594/oratores.n12.364

Coronado-Peña, J., Estrada-Mosquera, A., & Torres-Mosquera, L. (2021). Experiencia multicultural y su relación con la convivencia escolar. CULTURA EDUCACIÓN Y SOCIEDAD, 12(1), 341–364. https://doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.22

De Neve, D., Bronstein, M., Leroy, U., Truyts, A., y Everaert, J. (2023). Regulación de emociones en el aula: un enfoque de red para modelar las relaciones entre las dificultades de regulación de emociones, el compromiso para aprender y las relaciones con compañeros y maestros. *Journal of Youth and Adolescence, V 52,* 273–286. https://doi.org/10.1007/s10964-022-01678-2

Deptula, D., Banks, G., Barnes, S., y Cohen, R. (2021). A Person-Centered Analysis of Change in Children's Peer Optimism and Its Relation to Peer Social Competence. *Journal of Happiness Studies, 22*(3), 1217-1238. https://doi.org/10.1007/s10902-020-00270-4

Diaz, R. M. Z., Diaz, M. E. G., & Cervantes, C. E. (2024). La regulación emocional como insumo para impulsar un mejor desempeño en el estudiante durante su proceso educativo: Emotional regulation as an input to promote better performance in the student during their educational process. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(4), 46. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9709599

Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4o ed.). Madrid: Morata.

Flórez-Madroñero, A., y Prado-Chapid, M. (2021). Habilidades sociales para la vida: empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva en adolescentes escolarizados. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales y Humanas, 12*(2), 13-26. https://investigiumire.unicesmag.edu.co/index.php/ire/article/view/356

Gaspar, T., Cerqueira, A., Branquinho, C., y Matos, M. (2018). El efecto de una intervención escolar socioemocional sobre las habilidades sociales y personales en niños y adolescentes. *Revista de Educación y Aprendizaje, 7* (6), 188-199. Doi: 10.5539/jel.v7n6p57

Jiménez, A., y León, E. (2018). *Las competencias emocionales y su relación con la capacidad para resolver problemas interpersonales en los estudiantes de la institución educativa "Jorge Basadre Grohmann" – Sector Oeste – Piura.* [Tesis de doctorado]. Universidad César Vallejo. Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/28881/Jim%C3%A9nez_BA.pdf?sequence=1

Legkauskas, V., & Magelinskaitė-Legkauskienė, Š. (2019). Importance of social competence at the start of elementary school for adjustment indicators a year later. *Issues in Educational Research, 29*(4), 1262-1276. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/336363216_Importance_of_social_competence_at_the_start_of_elementary_school_for_adjustment_indicators_a_year_later

Meyers, D., Domitrovich, C., Dissi, R., Trejo, J., & Greenberg, M. (2019). Supporting systemic social and emotional learning with a schoolwide implementation model. *Evaluation and Program Planning, 73*, 53-61. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2018.11.005

Orozco-Solis, M. (2021). Inteligencia emocional, empatía y buen trato como factores protectores frente a la agresión física en adolescentes. *CES Psicología, 14*(2), 1–19. https://doi.org/10.21615/cesp.5222

Pincheira, L. (2021). Desafios de la convivencia escolar en la escuela municipal con diversidad cultural. Polyphōnía. *Revista de Educación Inclusiva, 5* (2), 136- 155. https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/371

Pollak, I., Stiehl, K. A. M., Birchwood, J., Schrank, B., Zechner, K. A., Wiesner, C., & Woodcock, K. A. (2024). Promoting Peer Connectedness Through Social-Emotional Learning: Evaluating the Intervention Effect Mechanisms and Implementation Factors of a Social-Emotional Learning Programme for 9 to 12-Year-Olds. *Journal of youth and adolescence, 53*(1), 89–116. https://doi.org/10.1007/s10964-023-01871-x

Rashid, S., Shaukat, A. & Ahmed, M. (2024). Moderating role of peer relations and executive functioning on the relationship between self-efficacy, empathy & social skills. *Current Psychology 43*, 30828–3084. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06676-0

Redondo, C. E. R., Melo-Romero, E. Y., & Muñoz, C. D. A. (2024). Programa de intervención para la estimulación de competencias socioemocionales en niños, niñas y adolescentes. *European Public & Social Innovation Review, 9*, 1-22. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1053

Riley, T., Sullivan, T., Hinton, T., y Kliewer, W. (2019). Relaciones longitudinales entre la conciencia y la expresión emocional, la regulación emocional y la victimización entre pares entre adolescentes urbanos. *Diario de la Adolescencia, 72*, 42-51. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.02.005

Romera, E., Luque-González, R., García-Fernández, C., y Ortega-Ruiz, R. (2022). Competencia social y bullying: el papel de la edad y el sexo. *Educación XX1, 25*(1), 309-333. https://doi.org/10.5944/educXX1.30461

Suárez, C. C. (2019). Los modelos de educación multicultural e intercultural: Una revisión necesaria desde una sociedad diversa. *Amauta, 17*(33), 83-101. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7227787

Schoeps, C., Villanueva, L., Prado-Gascó, V., y Montoya-Castilla, I (2018). Desarrollo de habilidades emocionales en adolescentes para prevenir el ciberacoso y mejorar el bienestar subjetivo. *Fronteras en psicología, 9,* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02050

Tacca, D., Cuarez, R., y Quispe, R. (2020). Habilidades Sociales, Autoconcepto y Autoestima en Adolescentes Peruanos de Educación Secundaria. *International Journal of Sociology of Education, 9*(3), 293-324. https://doi.org/10.17583/rise.2020.5186

Vicente, M., y Barroso, C. (2019). Autorregulación afectivomotivacional, resolución de problemas y rendimiento matemático en Educación Primaria. [Affective and motivational self-regulation, resolution of problems and performance in the area of mathematics in Primary Education] *Educatio Siglo XXI, 37*(3), 33-54. https://doi.org/10.6018/educatio.399151

Vieira, N., Prette, Z., Oliveira, A., Ribeiro, D., Silva, S., Raimundo, E., Carvalho, S., Cordeiro, L., y Guerra, L. (2021). Effects of a Preventive Intervention of Emotional Regulation in the School Context. *Psicología: Teoría e Pesquisa, 36*, 1-11. https://doi.org/10.1590/0102.3772e3639

Yang, Yang., Qj, Y., Cui, Yonghua., Li, B., Zhang, Z., Zhou, Y., Chen, X., Zhu, D., He, F., & Zheng, Y. (2019). Emotional and behavioral problems, social competence and risk factors in 6–16-year-old students in Beijing, China. *Plos one, 14* (10). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223970

Zabala, A. (2017). *Programa de educación emocional para un aula de 2º de primaria (Conciencia y regulación emocional)*. [Tesis doctoral]. Repositorio Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/121683/7/TFP%20Asier%20Vieites.pdf

Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., y Llorent, V. (2018). Competencias sociales y emocionales de adolescentes involucrados en diferentes roles de bullying y cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica, 23*(2), 86-93. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.12.001