



**BIENESTAR PSICOLÓGICO Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS
SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DEL NIVEL
SECUNDARIA**

**PSYCHOLOGICAL WELL-BEING AND DEVELOPMENT OF SOCIO-EMOTIONAL
COMPETENCIES IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS**

**Trabajo de Investigación para optar al
Grado Académico de Bachiller en Educación**

Autores

Yampol Jose Carrero Herrera
<https://orcid.org/0009-0009-9321-5791>

Tulio Armando Montenegro Zapata
<https://orcid.org/0009-0003-2096-8457>

Asesor

Maria Fernanda Saavedra Pelaes
<https://orcid.org/0000-0002-5152-693X>

**Lima-Perú
2026**



Trabajo de Investigación_Carrero_Montenegro

ID : b00c9e119f3cc2cc7131ef5b46703dfe0b72e7c3



4%

Textos sospechosos

Nombre del fichero : Trabajo de Investigación_Carrero_Montenegro.txt
Tamaño del archivo original : 3,31 MB
Número de palabras : 15.255

Depositante : María Fernanda SAAVEDRA PELAES
Fecha de depósito : 20 de julio de 2026
Tipo de carga : interface
fecha de fin de análisis : 20 de julio de 2026

Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Similitudes

4%

Sintáctica <1%

Semántica 4%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



Detección de IA

<1%

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA.

Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.



DEDICATORIA

Con mucho amor agradezco a Dios, a mis padres, abuelitos, hermanos, que con su apoyo incondicional me motivaron a culminar lo que tanto anhelaba.

Yampol Jose Carrero Herrera

Con cariño dedico esta monografía a mi mamá, a mi papá y a mi tío, por su apoyo en cada paso con amor. Gracias por ser mi fuerza y mi inspiración.

Tulio Armando Montenegro Zapata

RESUMEN

El presente trabajo monográfico describe la contribución fundamental del bienestar psicológico en el desarrollo de las competencias socioemocionales en estudiantes del nivel secundaria. A través de una exhaustiva revisión teórica, el estudio contrasta las dimensiones del bienestar y los marcos de aprendizaje socioemocional, evidenciando que la salud mental óptima no es estática, sino un predictor activo e indispensable para la adquisición de habilidades intrapersonales e interpersonales. Asimismo, la investigación examina la integración de estas competencias en el Currículo Nacional de la Educación Básica, específicamente en las áreas de construcción de identidad y convivencia democrática. Los hallazgos concluyen que el bienestar psicológico actúa como escudo protector frente al estrés, optimizando el clima y el rendimiento escolar; en consecuencia, se determina que la implementación de estrategias afectivas mediante la tutoría y orientación educativa, sumadas a la mediación de un docente empático, resulta vital para garantizar una formación verdaderamente humana e integral.

Palabras clave: bienestar psicológico; competencias socioemocionales; educación secundaria; adolescencia; currículo escolar.

ABSTRACT

This monograph describes the fundamental contribution of psychological well-being to the development of socio-emotional competencies in high school students, through an exhaustive theoretical review. The study contrasts well-being dimensions and socio-emotional learning frameworks, showing that optimal mental health is not static but an active and indispensable predictor for the acquisition of intrapersonal and interpersonal skills, furthermore the research examines the integration of these competencies into the National Curriculum of Basic Education, specifically in the areas of identity construction and democratic coexistence. The findings conclude that psychological well-being acts as a protective shield against stress, optimizing the school climate and academic performance, consequently, it is determined that the implementation of affective strategies through educational tutoring and guidance coupled with the mediation of an empathetic teacher, is vital to guarantee a truly human and comprehensive formation.

Keywords: psychological well-being; social and emotional competencies; secondary education; adolescence; school curriculum.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	7
 CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO Y LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	 9
1.1. Bienestar psicológico	9
1.1.1. Definiciones y constructos teóricos	9
1.1.2. Dimensiones del bienestar psicológico	11
1.1.3. Importancia del bienestar psicológico	14
1.2. Competencias socioemocionales	15
1.2.1. Definiciones	15
1.2.2. Dimensiones	18
1.2.3. Importancia	20
 CAPÍTULO II: IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	 22
2.1. Integración de las competencias socioemocionales en el CNEB	22
2.2. Enfoque por competencia en la educación peruana	22
2.2.1. Competencia “Construye su identidad”	23
2.2.2. Competencia “Convive y participa democráticamente”	24
2.3. Estrategias pedagógicas y el rol de la tutoría en la educación secundaria	25
2.3.1. La tutoría y orientación educativa en secundaria	27
2.3.2. El rol del docente en el desarrollo socioemocional	28
2.3.3. El clima escolar y la convivencia democrática	29
2.4. Tipos de clima de aula	30
2.4.1. Clima de aula positivo	30
2.4.2. Clima de aula negativo	30
2.5. Relación entre el bienestar psicológico y el desarrollo de competencias socioemocionales	31
 CONCLUSIONES	 35
 REFERENCIAS	 37

INTRODUCCIÓN

La adolescencia se erige como una etapa crítica de transición biopsicosocial, donde el bienestar psicológico y el desarrollo de competencias socioemocionales conducen a la formación de la identidad basada en experiencias de vida (Readi Varillas, 2021). Dentro del escenario educativo, los estudiantes de educación secundaria enfrentan una serie de demandas cognitivas, afectivas y contextuales que requieren respuestas adaptativas inmediatas y sostenibles (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2022).

En el escenario actual, la vulnerabilidad y la carencia de bienestar psicológico han emergido con mayor agudeza en la población adolescente (Gómez Tabares et al., 2020). Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (2020) presentó las acciones tomadas en pandemia y pospandemia como un agravante, y advirtió que las medidas de distanciamiento durante esta época limitaron drásticamente las oportunidades de interacción de los estudiantes con sus pares, obstaculizando el ejercicio práctico de competencias socioemocionales fundamentales, tales como la socialización, el trabajo colaborativo y la capacidad de desarrollar mecanismos de afrontamiento y el autocontrol de los jóvenes. Por todo ello, reconoció que los jóvenes requieren ineludiblemente de experiencias interpersonales para consolidar su crecimiento humano y aprender a gestionar su diversidad afectiva. La privación de dichos espacios formativos ha desencadenado el poco desarrollo de las competencias emocionales (Galiano Ramírez et al., 2020).

Este panorama crítico también se refleja con crudeza en el escenario peruano, donde numerosas instituciones de educación secundaria lidian cotidianamente con alarmantes índices de acoso escolar o también conocido como *bullying*, violencia y discriminación, factores que merman el desarrollo de competencias socioemocionales y la convivencia, y entorpecen el aprendizaje (Ministerio de Educación [Minedu], 2016). Asimismo, esta vulnerabilidad se confirma en Lima Metropolitana, donde el 48,24 % de adolescentes presenta un nivel inadecuado de bienestar psicológico (Cuba Sancho et al., 2023).

Bajo esta línea, la premisa de esta investigación sostiene que el bienestar psicológico contribuye al desarrollo de las competencias socioemocionales en estudiantes del nivel secundaria. A partir de este postulado, se formula la siguiente pregunta: ¿Cómo contribuye el bienestar psicológico en el desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes

del nivel secundaria? Para dar respuesta clara y sistemática a esta problemática, el objetivo general es describir cómo el bienestar psicológico contribuye al desarrollo de las competencias socioemocionales en estudiantes del nivel secundaria. Asimismo, se trazan como objetivos específicos: comprender los principales modelos teóricos sobre el bienestar psicológico en el contexto educativo del nivel secundaria e identificar las competencias socioemocionales propuestas en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) en el nivel secundaria.

El presente estudio presenta relevancia teórica, social, práctica y pedagógica, pues se presenta como un punto de partida necesario para superar los enfoques puramente reactivos o punitivos en la educación contemporánea. Tradicionalmente, el sistema escolar ha abordado los problemas de conducta o el aislamiento social mediante sanciones, actuando solo cuando la crisis ya estalló. Esta perspectiva ha impedido valorar el bienestar psicológico y las competencias socioemocionales como elementos indispensables en el aula. Por mucho tiempo, las escuelas han priorizado las calificaciones académicas y la salud física, dejando de lado el desarrollo emocional integral; sin embargo, la evidencia actual demuestra que ambas variables son los verdaderos motores que sostienen el aprendizaje, la autonomía y la adaptación del adolescente.

La relevancia teórica radica en analizar estos conceptos fundamentales de la literatura actual, demostrando de forma sencilla que el bienestar psicológico no es solo ausencia de problemas, sino el paso previo y predictor directo para que el adolescente logre desarrollar competencias socioemocionales. Esta revisión establece una base teórica clara y ordenada que sirve como punto de partida para futuras investigaciones aplicadas. En adición a ello, a nivel social, es fundamental para entender la crisis de convivencia actual desde sus raíces, al explorar cómo interactúan el bienestar interno y la conducta externa. El estudio ofrece una perspectiva preventiva contra problemáticas cotidianas como el aislamiento, la timidez severa y el acoso escolar. Comprender esta dinámica desde la teoría ayuda a justificar por qué es necesario formar ciudadanos empáticos y preparados para convivir pacíficamente en sociedad.

Finalmente, a nivel práctico y pedagógico, busca sentar las bases para que las escuelas entiendan y diseñen futuras intervenciones tempranas y proactivas. Al aterrizar la teoría a la realidad escolar, se justifica la necesidad de utilizar espacios curriculares como la Tutoría y Orientación Educativa (TOE) como vehículos de bienestar. Esto le brinda al docente un marco básico y comprensible para dejar de ser un simple aplicador de disciplina y convertirse en un orientador emocional que garantice una formación verdaderamente humana y preventiva.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO Y LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

El presente capítulo tiene como objetivo definir y diferenciar de manera exhaustiva los constructos teóricos del bienestar psicológico y las competencias socioemocionales, estructurando un análisis en prosa científica que permita comprender sus dimensiones clave en el contexto de la adolescencia, en primera instancia. El concepto de bienestar no se explora como un estado estático o meramente pasivo, sino como un proceso dinámico de crecimiento personal y búsqueda de sentido existencial. Posteriormente, se abordan las competencias socioemocionales, entendiéndolas como herramientas prácticas y educables que permiten al estudiante gestionar adecuadamente su mundo interno y relacionarse de forma exitosa y democrática con su entorno.

1.1. Bienestar psicológico

1.1.1. Definiciones y constructos teóricos

La conceptualización del bienestar psicológico ha evolucionado significativamente. Ryff (1989) sostuvo que el bienestar psicológico se orienta a comprender cómo las personas pueden desarrollar una vida plena y satisfactoria a partir del desarrollo de sus destrezas y habilidad. Desde esta perspectiva, el interés no recae únicamente en la ausencia de malestar, sino en aquellos factores que favorecen la felicidad, el sentido de vida y el desarrollo integral del individuo.

De manera complementaria, Keyes (1998) señaló que el bienestar psicológico se encuentra estrechamente vinculado con dimensiones como la autoaceptación, el crecimiento personal, la autonomía, el dominio del entorno y el establecimiento de relaciones positivas con los demás aspectos que permiten a las personas desenvolverse de manera adecuada en los diferentes contextos de su vida.

Una de las contribuciones teóricas más influyentes en el estudio del bienestar psicológico proviene de la psicología positiva propuesta por Seligman (2011), quien planteó que el bienestar psicológico no depende exclusivamente de la satisfacción de necesidades básicas o de la simple ausencia de malestar, sino del fortalecimiento activo de las capacidades personales y de las experiencias gratificantes. Bajo esta premisa, el autor desarrolló el modelo

PERMA, un acrónimo que representa, por sus siglas en inglés, los cinco pilares esenciales para el florecimiento humano: emociones positivas (*positive emotions*), compromiso (*engagement*), relaciones positivas (*relationships*), significado o propósito (*meaning*) y logro personal (*accomplishment*).

En el contexto educativo, Seligman (2018) reafirmó la operatividad de este modelo: cuando el adolescente experimenta genuina esperanza y optimismo frente a su aprendizaje (emociones positivas), logra un nivel de concentración profunda o estado de “flujo” al utilizar sus fortalezas en las actividades escolares (compromiso) y forja vínculos empáticos y de apoyo mutuo con sus compañeros y docentes (relaciones). Complementariamente, resulta vital que el estudiante le otorgue un sentido trascendente a su formación académica, sintiendo que pertenece y aporta a su comunidad escolar (significado), lo cual culmina con la satisfacción intrínseca de superar desafíos y alcanzar sus metas (logro personal), demostrando así empíricamente que el bienestar integral es una construcción activa, educable y multidimensional (Dorri Sedeh y Aghaei, 2024).

En esa misma línea, el bienestar psicológico es comprendido desde una perspectiva positiva que trasciende la mera ausencia de problemas emocionales o conductuales. Actualmente, se reconoce como un estado que permite al estudiante sentirse satisfecho consigo mismo, valorar sus esfuerzos académicos y experimentar un proceso continuo de crecimiento personal (Gomez-Baya et al., 2022). En esa misma línea, Ruíz-Ortega y Berrios-Martos (2022) explicaron que el bienestar psicológico favorece que los adolescentes encuentren significado en sus experiencias escolares, fortaleciendo su motivación, participación y compromiso con el aprendizaje.

El bienestar también se comprende como la capacidad que tiene el adolescente para conectar positivamente con su escuela y sus compañeros. De acuerdo con Cipriano et al. (2023), el bienestar psicológico en los estudiantes es un intercambio constante entre lo que sienten y las oportunidades de apoyo que le brindan sus profesores. Esto coincide con lo que plantean Ray Courtney et al. (2023), quienes definieron este bienestar, no como una característica de nacimiento, sino como un proceso donde el estudiante aprende a manejar los retos diarios de las clases y los exámenes.

Otra forma de definir el bienestar psicológico en esta etapa es como la suma de la confianza académica y la tranquilidad emocional. Para López Vázquez et al. (2021), un

estudiante tiene bienestar cuando cree en su propia capacidad para hacer las tareas y, al mismo tiempo, se siente seguro en su salón de clases. Esta idea es apoyada por Mérida-López et al. (2022), quienes afirmaron que el bienestar se nota cuando el adolescente es capaz de hablar de sus experiencias en la escuela de forma positiva y con esperanza hacia el futuro.

Desde la perspectiva del aprendizaje, el bienestar psicológico se relaciona con la capacidad del estudiante para afrontar adecuadamente las demandas del contexto escolar. Para Salmela-Aro y Upadyaya (2014), cuando los estudiantes perciben que cuentan con los recursos necesarios para enfrentar los desafíos académicos, desarrollan mayores niveles de bienestar y compromiso con sus estudios. De manera complementaria, Bückner et al. (2018) señalaron que el bienestar estudiantil no implica la ausencia total de estrés o dificultades, sino la capacidad de mantenerse involucrado en las actividades escolares y responder de manera adaptativa a las exigencias propias del aprendizaje.

Es importante también diferenciar la sensación de estado de *confort* o bienestar pasajero del bienestar profundo en la educación; por ejemplo, el estudiante puede estar alegre un día por una buena nota. El verdadero bienestar psicológico en la escolaridad implica sentirse parte de la escuela, afrontar retos y tener metas claras a largo plazo (Arslan, 2021). Además, Ruíz-Ortega y Berrios-Martos (2022) indicaron que definir el bienestar en secundaria requiere observar si el adolescente se acepta a sí mismo y si ha logrado formar amistades sinceras y de apoyo mutuo en los recreos y trabajos en grupo.

Finalmente, todas estas ideas nos llevan a una definición como la de Mahoney et al. (2021), quienes indicaron que el bienestar psicológico en secundaria es el conjunto de herramientas internas que ayudan al estudiante a ser más independiente, a llevarse bien con su entorno y a disfrutar su crecimiento como persona. Esta definición es compartida por Zeiler et al. (2021), quienes insistieron en que el estudiante debe ser el protagonista de su propio bienestar, participando activamente en su educación y no solo siendo un receptor pasivo.

1.1.2. Dimensiones del bienestar psicológico

La comprensión del bienestar psicológico en estudiantes de educación secundaria requiere reconocer que se trata de un constructo multidimensional compuesto por diversos factores que interactúan entre sí y favorecen el desarrollo integral del adolescente. En esa misma línea, el modelo propuesto por Ryff (1989) representa e identifica dimensiones vinculadas como la autoaceptación, la autonomía, el crecimiento personal, el propósito de vida, el dominio del

entorno y las relaciones positivas. Thomsen (2013) reafirmó que estas dimensiones permiten comprender el bienestar desde una perspectiva positiva centrada en las fortalezas personales y en la capacidad de adaptación de los individuos a los desafíos de su contexto.

En la actualidad, la validez de este modelo ha sido ratificada en el contexto escolar por investigaciones recientes como la de Trigueros et al. (2023), quienes evidenciaron que el equilibrio en estas dimensiones opera como un predictor directo de una adecuada adaptación de los estudiantes a las demandas académicas de la educación básica.

Una de las dimensiones más relevantes durante la adolescencia es la autoaceptación, que es entendida como la capacidad de reconocer y valorar las propias características, fortalezas y limitaciones de manera equilibrada. En el ámbito educativo, esta dimensión se manifiesta cuando los estudiantes desarrollan una imagen positiva de sí mismos, confían en sus capacidades académicas y afrontan los errores como oportunidades de aprendizaje. Al respecto, Schoeps et al. (2021) destacaron que la autoaceptación favorece una mejor adaptación escolar, mientras que Gomez-Baya et al. (2022) señalaron que actúa como un factor protector frente a la presión social y las experiencias negativas que suelen presentarse durante la etapa adolescente.

De manera complementaria, las relaciones positivas constituyen una dimensión fundamental para el desarrollo del bienestar psicológico y más aún en la escuela, la cual representa uno de los principales espacios de interacción social durante esta etapa del desarrollo, donde la calidad de los vínculos establecidos con compañeros, docentes y otros miembros de la comunidad educativa influye significativamente en la percepción de bienestar del estudiante. Por su parte, Aldrup et al. (2020) destacaron que las relaciones positivas con los docentes fortalecen el compromiso académico, mientras que Cipriano et al. (2023) evidenciaron que los estudiantes que se sienten aceptados por sus pares muestran mayores niveles de participación, cooperación y convivencia escolar.

Por otra parte, la autonomía y el dominio del entorno permiten que el estudiante asuma un rol activo en su proceso formativo. La autonomía implica la capacidad de tomar decisiones basadas en criterios propios y actuar de acuerdo con valores personales, mientras que el dominio del entorno se relaciona con la habilidad para gestionar eficazmente las demandas académicas y sociales del contexto escolar (Keyes, 2006). Siguiendo esta perspectiva, Deci y Ryan (2000) sostuvieron que, el desarrollo de la autonomía favorece la motivación y el

bienestar personal. Asimismo, Ryff (1989) señaló que el dominio del entorno se refleja en la capacidad del estudiante para organizar sus actividades, enfrentar dificultades académicas y utilizar los recursos disponibles para alcanzar sus objetivos educativos.

Otra dimensión esencial es el crecimiento personal, entendido como la disposición permanente para aprender, mejorar y desarrollar nuevas capacidades. A lo largo de todo el proceso educativo en secundaria, esta dimensión adquiere especial importancia porque los estudiantes atraviesan procesos de construcción de identidad y proyección hacia el futuro. Según Ryff (1989), el crecimiento personal implica una apertura constante a nuevas experiencias y desafíos que favorecen la autorrealización. De esta manera, López Vázquez et al. (2021) indicaron que los adolescentes que perciben el aprendizaje como una oportunidad de desarrollo muestran mayores niveles de motivación, perseverancia y satisfacción con su experiencia escolar.

El propósito de vida constituye una dimensión que orienta las acciones y metas del estudiante, pues otorga significado a sus esfuerzos académicos y personales. La existencia de objetivos claros contribuye a fortalecer el compromiso con el aprendizaje y favorece la construcción de expectativas positivas sobre el futuro. En este sentido, Martela y Steger (2016) señalaron que el sentido de propósito proporciona dirección y coherencia a las experiencias vitales. Por su parte, Carapeto y Feixas (2020) mencionaron que los adolescentes que vinculan sus estudios con metas futuras concretas presentan mayores niveles de bienestar, persistencia académica y compromiso escolar.

Finalmente, investigaciones recientes han resaltado la importancia de la regulación emocional y la integración social como elementos complementarios del bienestar psicológico en contextos educativos. La regulación emocional permite gestionar adecuadamente las emociones que surgen frente a situaciones de estrés, frustración o conflicto, favoreciendo una mejor adaptación escolar (Llorent et al., 2022). De igual manera, la integración social fortalece el sentido de pertenencia a la comunidad educativa, porque promueve la participación activa y el compromiso con la vida escolar. Al respecto, Schoeps et al. (2021) coincidieron en que los estudiantes que se sienten valorados y reconocidos dentro de su institución educativa presentan mayores niveles de bienestar psicológico y una mejor disposición hacia el aprendizaje.

1.1.3. Importancia del bienestar psicológico

En las últimas décadas, la educación ha experimentado una transformación significativa al reconocer que el desarrollo académico no puede desvincularse del bienestar psicológico de los estudiantes. En este contexto, el bienestar psicológico ha dejado de considerarse un aspecto complementario para convertirse en un componente fundamental de la formación integral. Según Pawelski (2016), las instituciones educativas tienen la responsabilidad de promover conocimientos y habilidades cognitivas, así como también condiciones que favorezcan el desarrollo personal y emocional del alumnado. Schoeps et. al (2021) sostuvieron que el bienestar psicológico constituye un elemento clave para la construcción de trayectorias educativas exitosas, ya que fortalece la capacidad de los adolescentes para afrontar los desafíos propios de esta etapa del desarrollo.

Una de las principales razones que justifican la importancia del bienestar psicológico en la educación secundaria es su estrecha relación con los procesos de aprendizaje. Diversas investigaciones han demostrado que los estudiantes que experimentan emociones positivas y se sienten satisfechos con su vida escolar presentan mayores niveles de atención, motivación y compromiso académico. En este sentido, Gomez-Baya et al. (2022) señalaron que el bienestar psicológico favorece la disposición del estudiante para involucrarse activamente en las actividades de aprendizaje. Mientras que Extremera y Fernández-Berrocal (2004) destacaron que los estados emocionales positivos contribuyen a optimizar los procesos cognitivos relacionados con la comprensión, la memoria y la resolución de problemas.

El bienestar psicológico se relaciona directamente con el rendimiento académico y la permanencia escolar; los estudiantes que se perciben valorados, apoyados y capaces de enfrentar las demandas educativas suelen mostrar mayores niveles de autoeficacia y perseverancia frente a las dificultades académicas. Bücker et al. (2018) evidenciaron que el bienestar psicológico constituye uno de los factores que mejor predice el éxito académico, mientras que Cipriano et al. (2023) puntualizaron que los adolescentes con mayores niveles de bienestar presentan una actitud más favorable hacia el estudio y una mayor disposición para alcanzar sus metas educativas.

Del mismo modo, el bienestar psicológico desempeña un papel fundamental en los procesos de adaptación escolar, especialmente durante la transición hacia la educación secundaria, etapa caracterizada por importantes cambios personales, sociales y académicos. La capacidad para afrontar nuevas exigencias, establecer relaciones saludables y responder

adecuadamente a situaciones de estrés se encuentra estrechamente vinculada con el nivel de bienestar que experimenta el estudiante. En este sentido, Aldrup et al. (2020) señalaron que los adolescentes con mayor bienestar logran adaptarse con mayor facilidad a las dinámicas escolares, mientras que Schoeps et al. (2021) afirmaron que este factor contribuye a generar entornos educativos más seguros, inclusivos y favorables para el aprendizaje.

De igual manera, la promoción del bienestar psicológico contribuye significativamente a fortalecer la convivencia escolar y el sentido de pertenencia hacia la comunidad educativa. Cuando los estudiantes se sienten valorados, respetados y emocionalmente seguros dentro de la escuela, disminuyen las conductas agresivas y aumentan las interacciones basadas en el respeto, la empatía y la cooperación. Farfán Pimentel et al. (2021) destacaron que el bienestar psicológico favorece la construcción de relaciones más saludables entre los miembros de la comunidad educativa, mientras que Gomez-Baya et al. (2022) señalaron que el sentido de pertenencia fortalece el compromiso escolar y la participación activa de los estudiantes en la vida institucional.

Finalmente, la importancia del bienestar psicológico trasciende los logros académicos inmediatos y se proyecta hacia la formación integral de los adolescentes. El desarrollo de recursos personales, como la autonomía, la resiliencia, la autoestima y el propósito de vida, permite que los estudiantes enfrenten de manera más efectiva los desafíos presentes y futuros. En esta línea, Jones et al. (2021) explicaron que las competencias vinculadas con el bienestar influyen positivamente en las trayectorias educativas y sociales a largo plazo, mientras que Seligman (2011) enfatizó que la promoción del bienestar dentro de las instituciones educativas favorece el florecimiento humano y la construcción de proyectos de vida significativos. Por ello, el bienestar psicológico debe ser entendido como un componente esencial de la educación secundaria, ya que constituye la base sobre la cual los estudiantes pueden desarrollar plenamente sus capacidades académicas, personales y socioemocionales.

1.2. Competencias socioemocionales

1.2.1. Definiciones

Las competencias socioemocionales son entendidas como la capacidad que tiene cada individuo para gestionar y comprender las emociones en distintos contextos, entablar relaciones positivas y disponer de destrezas y actitudes en la toma de decisiones responsables para afrontar desafíos profesionales en la vida con resiliencia (Bisquerra Alzina, 2005).

Asimismo, para Fe y Alegría (2022), son un conjunto de habilidades que equipan a una persona para comprender y conducir las emociones hacia armoniosas relaciones interpersonales. Estas competencias son fundamentales en la vida cotidiana de una persona, garantizan el éxito a nivel laboral y profesional, y contribuyen a la participación en la sociedad.

En el estudio de las competencias socioemocionales, se identifican diversos modelos y dimensiones teóricas. Entre los aportes más relevantes se encuentra la propuesta de Gardner (1995), quien planteó la existencia de múltiples inteligencias, sugiriendo que cada individuo posee un perfil único. Asimismo, Salovey Mayer (1990) definió la inteligencia emocional como la capacidad de percibir, comprender, gestionar y utilizar distintas emociones para actuar en ambientes diferentes. También se relaciona con el modelo de Goleman (1995), quien utilizó el término “inteligencia emocional”, que incluye la autoconciencia, la autorregulación, la asertividad, la empatía y la motivación. Este modelo ha mantenido su influencia en diversos ámbitos, uno de ellos es la educación.

En ese sentido, la pedagogía contemporánea ha reconceptualizado este enfoque para adaptarlo a las necesidades del entorno escolar. En el ámbito de la educación secundaria, las competencias socioemocionales se definen como un conjunto sistemático de habilidades maleables y educables que permiten al adolescente comprender, expresar y gestionar su mundo afectivo de manera constructiva (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007). De acuerdo con Gélvez-Pabón (2025), el estudiante puede adquirir herramientas precisas para interactuar proactivamente con sus pares y docentes. En concordancia, Palacios Ibarra y Ramírez Chávez (2024) argumentaron que este constructo constituye el eje transversal de una formación integral, dado que moviliza los recursos cognitivos del discente para optimizar su adaptación al aula y su bienestar personal.

Desde esta perspectiva, la competencia emocional no se entiende como una simple supresión de conductas disruptivas, sino como una capacidad del pensamiento crítico y de la empatía para resolver las exigencias académicas y sociales cotidianas. Al respecto, Araúz-Ledezma et al. (2022) precisaron que, en adolescentes escolarizados, estas competencias operan como el puente indispensable entre procesamiento de información instruccional e interacción prosocial. Un estudiante socioemocionalmente competente es aquel que logra instrumentalizar sus afectos como motivación de su propio aprendizaje, forjando así una plataforma sólida de empoderamiento y agencia ciudadana dentro del colegio (Mosquera Vergara, 2023).

Por otro lado, las definiciones más integrales incorporan una dimensión eminentemente ciudadana y ética, previniendo que estas habilidades se utilicen para manipular a otros. La competencia socioemocional exige que la regulación de los impulsos y la empatía se ejecuten bajo el marco irrenunciable del respeto cívico y el bienestar del grupo (Zins et al., 2004). Bajo este enfoque, las habilidades afectivas facultan al adolescente para decodificar las expectativas de su comunidad educativa y promueven una participación solidaria que respeta activamente la diversidad en la escuela (Jones et al., 2021).

Esta evolución en las definiciones refleja también una transición hacia una pedagogía preventiva orientada a la edificación del potencial humano (Weissberg et al., 2015). El dominio socioemocional implica, bajo esta mirada de vanguardia, la creación de una reserva cognitiva y de valores que actúa como un andamiaje protector para el desarrollo óptimo del adolescente frente a los desafíos propios de su edad (Mahoney et al., 2021).

De igual forma, al estar en un contexto sensible, el concepto exige una definición flexible que se adapte a la realidad única de cada estudiante. Las formas de expresar emociones y relacionarse varían según el contexto familiar y social, por lo que ser competente emocionalmente significa tener la capacidad de adaptarse a los códigos de su entorno sin perder su identidad (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007). Evaluaciones globales recientes insisten en que un adolescente verdaderamente competente posee la plasticidad necesaria para interactuar positivamente, respetando la riqueza sociocultural específica de su centro de estudios (Cipriano et al., 2023).

Por otro lado, las competencias socioemocionales se rigen bajo la interacción entre el mundo interior y exterior de los adolescentes en el contexto escolar, que dota un sentido bidireccional donde el autoconocimiento, la regulación personal, la comunicación asertiva y el compañerismo son indispensables (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). En ese sentido, se define a las competencias también como un proceso continuo donde aprender a gobernarse facilita invariablemente la navegación armónica del tejido social en los pasillos y aulas de secundaria (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2021).

En resumen, la definición de este constructo para la educación secundaria lo consolida como una matriz dinámica de habilidades procedimentales, cognitivas y éticas que garantizan el florecimiento humano en la escuela, y que constituyen la base invisible pero poderosa que sostiene tanto el rendimiento escolar como la convivencia pacífica (Durlak et al., 2011).

Comprender esta riqueza conceptual es el primer paso para desglosar las facetas que articulan dicho entramado, las cuales guían la práctica docente frente a las contingencias educativas del mundo actual (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2022).

1.2.2. Dimensiones

Para integrar las competencias socioemocionales en las escuelas de forma ordenada, es indispensable segmentar el concepto en dimensiones. La Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning estableció un marco estándar donde las habilidades se organizan en torno a la autoconciencia, la autorregulación, la conciencia social, las habilidades relacionales y la toma de decisiones responsable (CASEL, 2020). Toda esta estructuración metodológica permite a las instituciones educativas diseñar planes de tutoría paso a paso, asegurando que el desarrollo psicológico se aborde con intención y orden (Cipriano et al., 2023).

En primer lugar, la dimensión de autoconciencia opera como fundamento de todo el proceso emocional. Esta competencia faculta al adolescente para mirar hacia adentro de forma honesta, identificando sus estados de ánimo y reconociendo sus propias fortalezas y áreas de mejora, sin juzgarse severamente (Dweck, 2006). En la actualidad, varios estudios educativos han confirmado que fomentar esta introspección ayuda a los jóvenes a construir una identidad sólida y a asumir los retos escolares con una mentalidad de crecimiento que los impulsa a no rendirse (Mahoney et al., 2021).

En segundo lugar, la dimensión de autorregulación constituye el volante que dirige esas emociones descubiertas. En el ajetreo diario del aula, esta facultad permite al estudiante respirar, tolerar la frustración ante una mala nota y redirigir sus impulsos hacia metas constructivas a largo plazo (Gross, 2015). El dominio de esta dimensión interna es el factor clave que garantiza que el adolescente mantenga la atención en clases difíciles; así, funciona como el mejor escudo protector contra la ansiedad que generan los exámenes (OCDE, 2021).

En tercer lugar, la dimensión de conciencia social instaaura la empatía, un aspecto indispensable para la vida en comunidad. En la etapa de educación secundaria, salir del propio mundo interior resulta vital para comprender sinceramente las perspectivas, necesidades y sentimientos de compañeros que pueden pensar o vivir distinto (Eisenberg et al., 2010). La práctica constante cohesiona al grupo y promueve aulas verdaderamente inclusivas, donde las diferencias se celebran y los prejuicios se desarticulan desde el respeto (Jones et al., 2021).

En cuarto lugar, la dimensión de las habilidades relacionales provee las herramientas prácticas para que los adolescentes construyan amistades sanas y duraderas. Este dominio abarca destrezas comunicativas invaluable para la vida, tales como saber escuchar de verdad, hablar con asertividad y trabajar en equipo de manera equitativa (Jennings y Greenberg, 2009). Los jóvenes que perfeccionan estas destrezas logran tejer sólidas redes de apoyo entre sus pares, que funcionan como un salvavidas emocional ante los vaivenes propios de la secundaria (Cipriano et al., 2023).

En quinto lugar, la dimensión de toma de decisiones responsable actúa como el faro ético del estudiante. En esta etapa de creciente independencia, el educando aprende a guiar sus elecciones diarias, evaluando primero las consecuencias que tendrán para su propia seguridad y para el bienestar de sus compañeros (Eccles y Roeser, 2011). Fomentar esta competencia asegura que la libertad del adolescente se ejerza con sabiduría, dotándolo de un discernimiento sólido para decir “no” a las conductas de riesgo (Mahoney et al., 2021).

Es fundamental comprender que estas cinco dimensiones no funcionan como cajones aislados, sino como un sistema dinámico de engranajes interconectados. Si un estudiante tiene dificultades para gestionar su estrés interno (autorregulación) es natural que le cueste más trabajo dialogar pacíficamente en un trabajo grupal (habilidades relacionales) (Elias et al., 1997). Esta interdependencia demuestra que las escuelas deben enseñar estas habilidades de manera integral, ya que el equilibrio interior siempre se reflejará en una convivencia escolar luminosa (OCDE, 2021).

Como alternativa complementaria al marco de CASEL, la literatura iberoamericana ha destacado el modelo propuesto por Bisquerra, el cual desglosa el constructo en cinco dimensiones: conciencia emocional, regulación, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar. El aporte distintivo de este paradigma es la “autonomía emocional”, fundamental en la adolescencia para que el sujeto no se vea severamente afectado por los estímulos del entorno o la dependencia afectiva de sus pares (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007). Asimismo, la inclusión del bienestar como una competencia explícita vincula la educación emocional con un enfoque preventivo, es decir, consolida el bienestar psicológico del estudiante de secundaria como el cimiento indispensable para su desarrollo integral (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En conclusión, el desglose dimensional de este constructo provee al sistema educativo de un marco metodológico preciso para intervenir sobre el desarrollo emocional del alumnado durante la educación secundaria. La evaluación progresiva de dimensiones como la autoconciencia, la empatía y la toma de decisiones no solo facilita adaptación al rigor académico, sino que consolida el desarrollo ético, que es el principal predictor del bienestar psicológico del adolescente que sostiene trayectorias vitales saludables (Duckworth y Yeager, 2015, Durlak et al., 2011). Comprender esta sólida estructura teórica resulta el paso previo indispensable para analizar cómo el Estado ha integrado estas exigencias operativas dentro de sus normativas oficiales.

1.2.3. Importancia

La importancia de la enseñanza de las competencias socioemocionales radica en su capacidad de transformar el clima escolar desde sus bases. Consolidar un entorno educativo seguro y acogedor trasciende la infraestructura física y, por el contrario, es el resultado directo de interacciones sostenidas basadas en el respeto mutuo, la empatía y la comunicación asertiva (Cipriano et al., 2023). Además, logran que los estudiantes desarrollen un profundo sentido de pertenencia, lo que mitiga el aislamiento social y promueve una disposición positiva hacia el aprendizaje (Mahoney et al., 2021).

Al nivel de aula, estas competencias redefinen la dinámica relacional entre docentes y alumnos. Un estudiante capaz de comunicar sus frustraciones con claridad y respeto facilita que el educador implemente un acompañamiento pedagógico más adaptativo y empático. Esta reciprocidad constructiva no solo favorece el desarrollo integral del adolescente, sino que actúa como un factor protector para los profesores. En consecuencia, reduce significativamente el estrés laboral y fomenta un ecosistema de aprendizaje colaborativo (Cipriano et al., 2023; Jennings y Greenberg, 2009).

Respecto a la convivencia escolar, la educación emocional se ha consolidado como una herramienta preventiva altamente eficaz contra el acoso o *bullying*. Al instruir a los adolescentes en la toma de perspectiva y la empatía, se mitiga la escalada de conflictos interpersonales antes de que deriven hacia conductas agresivas (Espelage et al., 2015). Investigaciones recientes han indicado que los alumnos con altos niveles de conciencia social tienden a resolver sus discrepancias mediante el diálogo constructivo; de este modo, transforman espacios previamente conflictivos en entornos de cohesión grupal (OCDE, 2021).

A nivel psicológico, operan como un mecanismo protector fundamental para la salud mental en la adolescencia. Durante la secundaria, etapa caracterizada por la presión de grupo y las exigencias académicas, la capacidad para gestionar el estrés y reestructurar pensamientos negativos es vital para evitar la sobrecarga cognitiva y afectiva (Gross, 2015). Fomentar esta forma de control interno salvaguarda el autoconcepto y autoestima del estudiante, dotándolo de la resiliencia necesaria para afrontar la adversidad con estabilidad (Jones et al., 2021).

Por otro lado, aunque tradicionalmente se ha trazado una dicotomía entre la esfera afectiva y el desarrollo cognitivo, el impacto de las emociones en el rendimiento académico es sustancial. La tolerancia a la frustración ante la dificultad académica y la perseverancia en la resolución de problemas se traducen directamente en un mayor éxito escolar (Durlak et al., 2011). La evidencia empírica contemporánea es concluyente: las instituciones que invierten en el desarrollo socioemocional de su alumnado incrementan significativamente los promedios académicos y reducen las tasas de deserción (Cipriano et al., 2023).

Esta relevancia se acentúa durante periodos de vulnerabilidad, como la transición de primaria a secundaria, que implica la adaptación a nuevos estilos docentes, mayor exigencia curricular y la reconfiguración de redes de apoyo social, factores que suelen generar ansiedad e inseguridad (Eccles y Roeser, 2011). Sin embargo, un adolescente con sólidas habilidades relacionales y autoeficacia afronta esta transición de manera adaptativa, convirtiendo un potencial estresor en una oportunidad de maduración personal (Mahoney et al., 2021).

A nivel macrosocial, la formación en competencias socioemocionales constituye el cimiento para el ejercicio de una ciudadanía ética; entonces, capacitar a los jóvenes para evaluar el impacto comunitario de sus decisiones, sienta bases de la participación cívica, la responsabilidad ambiental y la equidad (Zins et al., 2004). Este enfoque formativo provee a los estudiantes de secundaria de agencia para tomar decisiones informadas y para asumir su responsabilidad; además, los prepara para integrarse a la sociedad como profesionales competentes, ciudadanos y agentes de cambio positivo (OCDE, 2021).

En conclusión, frente a la complejidad e incertidumbre del panorama global contemporáneo, las competencias socioemocionales han transitado de ser un complemento curricular para erigirse como el núcleo operativo del sistema educativo, por lo que priorizarlas representa la vía empíricamente validada para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues aseguran una formación académica verdaderamente humana e integral (Unesco, 2022).

CAPÍTULO II: IDENTIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Este capítulo se enfoca en el análisis de cada una de las competencias, en el marco normativo y pedagógico del CNEB en el nivel secundario. Su propósito es identificar cómo se integran formalmente las competencias emocionales dentro de los documentos oficiales y qué metodologías se proponen para su enseñanza, pasando de la teoría global a la realidad educativa peruana.

2.1. Integración de las competencias socioemocionales en el CNEB

Cuando se habla de competencias, se refiere a un conjunto de habilidades y destrezas que un individuo pone en práctica ante situaciones distintas, provocando una variedad de consecuencias en sus acciones, ya sean positivas o negativas (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007). De acuerdo con Tobón (2006), es un progreso complejo de desempeños y habilidades que se aplican ante problemas con idoneidad y compromiso ético, que está enmarcado hacia un desarrollo integral.

El Minedu (2016) mencionó que una capacidad implica la movilización de habilidades que tiene una persona para combinar sus capacidades, conocimientos y actitudes con el objetivo de desenvolverse de forma ética y pertinente ante situaciones o contextos cotidianos. Perrenoud (2004) sostuvo que el enfoque por competencia involucra el desplazamiento de conocimientos, creatividad, emociones y habilidades para enfrentar situaciones diversas. En relación con ello, el CNEB promueve metodologías activas que permiten al estudiante asumir su rol de protagonista en la construcción de sus propios aprendizajes, lo que contribuye a un clima favorable y democrático, y fomenta la participación colaborativa.

2.2. Enfoque por competencia en la educación peruana

En los últimos años, la educación peruana ha experimentado una serie de cambios basados en los principios del cuidado de las competencias socioemocionales, que son el objetivo del desarrollo integral de cada estudiante. Esto ha repercutido de forma positiva en los docentes, ya que, mediante el manejo de emociones, buscan espacios que favorezcan un buen aprendizaje colaborativo. Ante esto, autoridades estatales y educativas establecieron distintas herramientas para facilitar el dominio de las competencias socioemocionales.

En los docentes, uno de los principales instrumentos es el CNEB (Minedu, 2016). Este documento propone un trabajo por competencias que busca cambiar la enseñanza tradicional y memorística por una educación que desarrolle capacidades cognitivas, emocionales y éticas. Esto se debe a que, en la realidad peruana, diversas investigaciones han concluido una relación positiva entre las competencias socioemocionales y el rendimiento académico en los estudiantes. Por ejemplo, Góngora Meza y De Lille Quintal (2023) descubrieron los estudiantes que gestionan sus emociones y sus habilidades comunicativas obtienen resultados superiores a los demás estudiantes.

Por otro lado, el enfoque por competencias atiende las necesidades nacionales y globales que exigen el desarrollo y progreso de diferentes habilidades y destrezas para aprender a convivir y adaptarse a las exigencias del siglo XXI. Delors (1996), en un informe presentado para la Unesco, sostuvo que la educación actual debe sustentarse en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, a hacer, a convivir y aprender a ser.

Estas características guardan relación con los enfoques de competencias que pretende trabajar el Perú, porque no busca una educación memorística o mecanizada, sino una educación integral que aporte al bienestar social, así como una convivencia más justa y democrática. El Minedu (2016) reconoció que las aulas deben convertirse en espacios donde se incorporen competencias vinculadas con la ciudadanía, la cultura y la identidad, a fin de ejercer sus derechos para colaborar con el bien común.

2.2.1. Competencia “Construye su identidad”

La competencia “Construye su identidad” es uno de los ejes fundamentales en el CNEB, pues le permite al alumno desarrollar una formación integral útil para su vida, reconociendo y apreciando su personalidad, creencias y aptitudes. Esta competencia permite que los estudiantes descubran sus capacidades, habilidades y sus características individuales para forjar una buena relación con sus pares y con su comunidad. Asimismo, es vista como un desarrollo permanente, por lo que necesita una figura responsable, como sus padres, hermanos, amigos, docentes y su ámbito cultural (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria, 2016). Freire (1970) sostuvo que la educación básica debe centrarse en producir individuos críticos y comprometidos con su realidad; construir su identidad implica que las personas se reconozcan como personas de bien y con capacidades activas para cambiar su entorno.

En ese sentido, la adolescencia es la etapa clave para el desarrollo de una identidad estable y fuerte, promovida por una sociedad justa y responsable, debido a que en esta edad se presentan cambios emocionales, conductuales y físicos. Según el Unicef (2021), el adolescente atraviesa una etapa muy decisiva para definir quién realmente es, qué valores tomará en cuenta y qué papel cumple en su entorno y sociedad. Esto puede ser más complejo de lo pensado, ya que la persona puede atravesar conflictos emocionales o de aceptación en su entorno, lo que puede generar inseguridades de su identidad. Para ello, se necesita el acompañamiento educativo y emocional.

El propósito del CNEB es ayudar a fortalecer su identidad mediante la consolidación de una imagen positiva de sí mismo, esto contribuirá al progreso de una autoestima saludable y beneficiará el autoconocimiento y la reflexión personal. El Minedu (2016) señaló que la competencia “Construye su identidad” fomenta capacidades para la comprensión de las emociones, la apreciación y el respeto de la diversidad que lo envuelve, así como para la autorregulación y la toma de decisiones consciente. Esto permite que las personas puedan estimular una autonomía en el desarrollo de su identidad con mayor seguridad personal para afrontar distintas situaciones de su vida cotidiana. De igual forma, Rogers (1995) sostuvo que, para promover una identidad saludable, se requiere la conexión entre el “yo real” y el “yo ideal”. En ese marco, el entorno educativo es fundamental para fortalecer su autoestima, porque el ser humano es feliz consigo mismo cuando se acepta y se valora a sí mismo.

2.2.2. Competencia “Convive y participa democráticamente”

El contexto peruano exige una nueva metodología para erradicar la violencia, que no solo amenaza dentro de las aulas, sino también fuera de ellas. Numerosas instituciones educativas afrontan situaciones de *bullying*, violencia y discriminación, lo que afecta la buena convivencia, las emociones y el aprendizaje en los estudiantes. Frente a ello, el Minedu (2016) enfatizó la resolución de conflictos mediante nuevas estrategias más pacíficas y democráticas que permitan conducir al estudiante a nuevas maneras de resolver los problemas, velando por el bienestar educativo y las emociones, tanto de los estudiantes como representantes de la institución. Esto le permite conocer que existen formas de afrontar situaciones difíciles, poniendo en práctica la empatía, la solidaridad, la comunicación asertiva y la negociación respetuosa. Tal como señalaron Habermas y Fultner (2003), la convivencia se mantiene en absoluta democracia cuando los individuos optan por el diálogo y la comunicación pacífica.

La competencia “Convive y participa democráticamente” constituye un eje importante para el CNEB, pues permite desarrollar y fomentar la relación respetuosa responsable e inclusiva dentro del aula para una sociedad más íntegra. El Minedu (2016) señaló que esta competencia impulsa el ejercicio de la ciudadanía, el respeto por la humanidad, la valoración de la diversidad y la realización de acciones que promuevan un país más armonioso.

La responsabilidad del colegio es fomentar espacios capaces de una convivencia pacífica. El currículo reconoce una buena convivencia cuando los estudiantes respetan culturas, tradiciones, pensamientos y personas. En ese sentido, el Unicef (2024) señaló que las escuelas son las responsables de crear espacios donde se fortalezcan programas de convivencia escolar para prevenir ambientes de violencia y promover aulas seguras para la adquisición de aprendizaje, resaltando que los estudiantes son los protagonistas dentro del aula.

Finalmente, se puede confirmar que la competencia “Convive y participa democráticamente” en la búsqueda del bien común es importante para la formación integral de los escolares, ya que promueve la buena convivencia entre estudiantes y el respeto por los derechos y la diversidad. A su vez, vela por el bienestar emocional y la participación ciudadana en la resolución de conflictos. Para Goleman (2010), la empatía es la causa principal para erradicar la violencia del hombre, porque permite conocer las emociones y necesidades de los demás.

2.3. Estrategias pedagógicas y el rol de la tutoría en la educación secundaria

Aquí se describe la operatividad práctica de la educación emocional, centrada principalmente en la Tutoría y Orientación Educativa (TOE). Se analiza el rol del docente como facilitador y modelo de conducta, así como la eficacia de estrategias activas como el aprendizaje cooperativo y el *role-playing* para fomentar la autonomía y la toma de decisiones responsables en los adolescentes; de este modo, se prepara al estudiante para gestionar su bienestar dentro y fuera del aula.

Para desarrollar y fortalecer las competencias socioemocionales en los estudiantes, no solo es necesario tener en cuenta el nivel cognitivo, sino que es importante consolidar aspectos emocionales, éticos y sociales para una educación integral. Por ello, el Minedu (2016) ha considerado que las escuelas deben reunir lo necesario para una relación y convivencia democrática, donde los conflictos sean superados mediante el diálogo, la responsabilidad y el respeto hacia las personas e integrantes de la institución. Asimismo, Bisquerra Alzina y Pérez

Escoda (2007) explicaron que el apoyo emocional que brindan las instituciones debe ser constante, planificado y monitoreado, pues se sabe que los adolescentes se encuentran en una etapa cambiante en lo cognitivo y lo físico, que depende de lo que perciban para construir sus emociones, pensamientos y su identidad.

Marcia (1980) indicó que, durante la etapa de la adolescencia, forman su identidad, donde juega un papel importante la destreza social; por ello, buscarán siempre la aceptación social. Sin embargo, si estas relaciones socioemocionales no se desarrollan de forma adecuada, los adolescentes presentarán dificultades para establecer relaciones significativas que puedan adentrarse en soledad, lo que impactará de forma negativa en su bienestar emocional. De igual forma, Goleman (1995) afirmó que las emociones saludables son aquellas que han fortalecido habilidades como la autorregulación, la empatía y el autocontrol. Todo esto se fomenta en las escuelas, por lo que es importante el acompañamiento de un buen equipo humano dotado de habilidades que facilite el éxito académico y las relaciones interpersonales.

En ese contexto, el CNEB sostiene que, para desarrollar las competencias socioemocionales, es necesario el trabajo colaborativo y flexible en las sesiones de los docentes, pues esto ayuda en la construcción y la adquisición de sus propios conocimientos en estudiantes. Tobón (2006) indicó que las habilidades se desarrollan mediante una clase contextualizada, ya que esto favorece la resolución de problemas reales y significativos dentro de la escuela o comunidad. Vygotsky (1978) sostuvo que, para fortalecer las habilidades socioemocionales, es importante que el estudiante pueda desempeñarse a través de un trabajo significativo que promueva la interacción entre estudiantes. El intercambio de experiencia agudiza la socialización que necesitan para perfeccionar su aprendizaje integral y esto contribuye significativamente en la convivencia.

De igual manera, el *role-playing* y las dramatizaciones son estrategias importantes para el desarrollo de habilidades porque les permiten presentar situaciones reales de conflictos sociales, emociones y problemáticas sociales. Goleman (1995) señaló que aquellas experiencias o vivencias reales suelen favorecer al progreso de las habilidades como la empatía y la inteligencia emocional. El Minedu (2016) también estableció a la tutoría como fortalecimiento en la orientación para la prevención de conflictos, orientada al acompañamiento emocional en los estudiantes. Esto fortalece el bienestar psicológico, la autoestima y las relaciones interpersonales tanto en las escuelas como en la comunidad.

2.3.1. La tutoría y orientación educativa en secundaria

La tutoría y la orientación educativa juega un rol fundamental en la conducción de conductas en los estudiantes de nivel secundaria, debido a que complementa el desarrollo integral, la convivencia escolar y el bienestar emocional en los estudiantes. Según el Minedu (2020), la tutoría y la orientación educativa son ejes importantes para el fortalecimiento pedagógico, cognitivo y socioafectivo en la escuela. Bisquerra (2009) mencionó la importancia de trabajar en el desarrollo de las emociones y el control de estas; además, enfatizó en cómo favorece el clima del aula y el aprendizaje. En ese sentido, la tutoría representa el complemento y el apoyo del estudiante para estimular habilidades que le permitan tener una mejor relación con el medio. Además, fortalece la autoestima y colabora con la formación y el cuidado de su identidad. En esta etapa, la estabilidad emocional de los docentes es más propensa a afectaciones, por lo que la tutoría se dispone a generar espacios donde se dialogue, oriente y acompañe a los estudiantes.

Así también, se destaca el papel que juegan los docentes como orientadores y mediadores emocionales, pues son las personas más cercanas a los estudiantes y pueden intervenir como conciliadores en el desarrollo personal de los estudiantes. Rogers (1995) sostuvo que haber adquirido y puesto en práctica habilidades como la empatía, la escucha activa y la inclusión ayudan a las relaciones interpersonales y al crecimiento profesional y emocional de los individuos. Esto permite construir relaciones sólidas y decidir efectivamente ante situaciones conflictivas.

Para Goleman (2010), la práctica docente influye de forma directa en los alumnos y sus relaciones; para ello, se requiere un docente competente, capaz y que esté presto a orientar más allá de su conocimiento. El Minedu (2016) propuso que la educación integral de los estudiantes tiene que estar ligada con las competencias asociadas a la identidad, la convivencia democrática y la participación ciudadana. Esto ayudará a que los escolares desarrollen habilidades acordes a su realidad y que fortalezcan su autonomía ante situaciones adversas.

Finalmente, la tutoría y la orientación educativa contribuye de forma significativa al fortalecimiento psicológico y al aprendizaje significativo en los estudiantes, ya que un alumno que establece relaciones emocionales sólidas promueve espacios de diálogo constructivos. Thomsen (2013) sostuvo que el bienestar psicológico se entiende por autoaceptación y relaciones positivas. Estos se fortalecen mediante experiencias educativas que son orientadas al acompañamiento social y emocional; por ello, las escuelas deben fortalecer considerablemente programas que contribuyan al fortalecimiento de estas emociones.

2.3.2. El rol del docente en el desarrollo socioemocional

La educación hoy en día ha mutado hacia una educación por competencias, centrándose en una educación integral en los estudiantes. Estos futuros jóvenes profesionales deben reunir las características que el país exige para construir una sociedad más justa y democrática. Los principales pilares y agentes formadores son los docentes y deben reunir capacidades cognitivas y emocionales para atender las necesidades de los estudiantes. Zembylas (2007) indicó que lo principal en los individuos son las habilidades para gestionar las emociones y cómo estas influyen en las relaciones interpersonales y en el aprendizaje dentro del aula.

Palmer (1998) indicó que los docentes no solo enseñan desde un ámbito académico, sino del lado humano, emocional y ético. Esto ayuda a generar confianza en los estudiantes y conseguir un ambiente donde se genere el aprendizaje significativo. Hargreaves (2003) afirmó que la enseñanza tiene que tratarse con mucho cuidado: el docente debe generar un ambiente de confianza, respeto y empatía, pues repercutirá directamente en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes.

Uno de sus roles como docentes es ser el mediador, ese intermediario entre lo que el estudiante sabe y lo que busca. Ausubel (2002) señaló que el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante relaciona sus experiencias previas con los nuevos conocimientos. Adicionalmente, Meirieu (2001) afirmó que el docente es aquel mediador que debe contar con capacidades para transmitir conocimientos basados en la reflexión, el diálogo y la construcción de sentido dentro del aula.

Desde estas perspectivas, el docente no solo se encarga de generar conocimientos, sino de acompañar al estudiante en la comprensión de sus emociones, conflictos y sus relaciones interpersonales. En ese sentido, el acompañamiento favorece el desarrollo de la empatía, la escucha activa y la autorregulación de emociones, que son vitales para sus relaciones interpersonales en plena etapa adolescencia.

En el contexto educativo peruano, muchos de los estudiantes atraviesan situaciones adversas, conflictos en el hogar, padres disfuncionales, baja autoestima, ansiedad, frustración y estrés, que constituyen una desvinculación con el prójimo. Por ello, los docentes deben estar prestos a atender con estrategias pedagógicas que incentiven el trabajo colaborativo, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos.

En síntesis, el rol del docente se convierte en una pieza clave para la formación integral de los estudiantes del nivel secundaria. Según Bain (2007), los mejores docentes son aquellos que inspiran confianza y motivación en los alumnos. Esto es fundamental en los adolescentes porque siempre están en proceso de desarrollo de competencias socioemocionales y en cómo generar un impacto significativo y de desarrollo personal dentro y fuera del aula. Para Morin (2001), la educación debe centrarse en establecer comprensión y vínculo humano, junto con capacidades para convivir armoniosamente y afrontar situaciones complejas del mundo actual. Estas perspectivas asumen que las emociones y el proceso educativo no deben estar separados; por ello, el docente también debe consolidar sus emociones y competencias pedagógicas, con el propósito de responder adecuadamente a las necesidades personales y sociales de sus estudiantes.

2.3.3. El clima escolar y la convivencia democrática

Unos de los principales factores que influyen en el aprendizaje, junto al compromiso y esfuerzo de los estudiantes, es el clima del aula. De acuerdo con Brackett et al. (2012a), el clima saludable favorece que los estudiantes puedan desenvolverse con mayor seguridad y lograr mejores relaciones interpersonales. Todo lo contrario sucede con ambientes mecanizados, sistemáticos e ineficientes que terminan perjudicando el desempeño de los estudiantes. Estos ambientes, están relacionados con una baja autorregulación de emociones, distracciones y poca participación activa en los estudiantes. Esto genera un entorno agresivo y probabilidades de rechazo entre compañeros y de estudiantes a docentes (Mitchell y Bradshaw, 2013). Por ello, la convivencia democrática y respetuosa representa el componente fundamental del clima dentro del aula para promover relaciones basadas en el diálogo, respeto e igualdad en las personas.

Para generar un clima saludable, es necesario la intervención de las diferentes características de los estudiantes y docentes, ya que constituyen mecanismos distintos, hábitos respetuosos, normas y comportamientos que surgen durante la convivencia en el aula (Manota Sánchez y Melendro Estefanía, 2016).

El clima del salón depende de las interacciones entre alumnos y el docente, es decir, cómo se vive cotidianamente dentro de la escuela. También determina la gestión de emociones de los docentes y estudiantes ante la organización y el aprendizaje del aula (Minedu, 2006). Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en el escenario ideal para la participación activa y la expresión de opiniones de manera pacífica. Bronfenbrenner (1987) afirmó que las

interacciones sociales acondicionan el desarrollo integral del ser humano; en consecuencia, el docente en gran parte debe reunir sus capacidades para establecer relaciones óptimas, como la participación activa, el respeto y la empatía para adaptar su enseñanza y apoyo a cada escolar.

2.4. Tipos de clima de aula

El clima es muy importante para la buena convivencia escolar y la adquisición de conocimientos. A continuación, se presentan los distintos tipos de clima en el aula.

2.4.1. Clima de aula positivo

El clima de aula positivo se manifiesta cuando el estudiante percibe respeto, acompañamiento, comprensión y solidaridad de los docentes y de sus propios compañeros. Esto también implica que el escolar pueda apreciar que todo lo que está aprendiendo le será útil y que, en lo posible, su desconocimiento será atendido de forma adecuada por sus maestros (Ríos et al., 2010).

Mena y Valdés (2008) afirmaron que un clima favorecedor para los estudiantes y docentes es aquel que permite el desenvolvimiento de sus integrantes, donde se sientan con la oportunidad de explorar sin ser juzgados de compartir conocimientos para un aprendizaje integral y desarrollarse de manera individual y colectiva. Además, manifestaron que en la escuela los alumnos deben sentirse acogidos y seguros, es decir, debe ofrecerles las oportunidades para un mejor bienestar.

Por otro lado, Martínez-Saura et al. (2022) explicaron que la empatía es uno de los ejes principales para entender un clima favorable. La empatía es la esencia para comprender a los adolescentes, su comportamiento, los ritmos de aprendizajes, sus estilos de aprendizaje y sus expresiones emocionales; esto ayuda al docente a conocer la forma en la que aprenden.

2.4.2. Clima de aula negativo

El clima de aula negativo, según Ríos et al. (2010), es aquel espacio donde las relaciones adecuadas entre estudiantes y docentes brillan por su ausencia. Esto se refleja en la disciplina, la nula participación de los estudiantes, la falta de respeto mutuo y un mal manejo de aula por parte del docente. En su mayoría, un clima de aula negativo se caracteriza por reacciones impulsivas (no tener facultad para el control de la ira o emociones), relaciones conflictivas (conflictos entre los miembros del aula), participación limitada (los estudiantes no se sienten motivados ante la clase impartida del docente) e indisciplina (no cumplen con las normas establecidas dentro del aula) (Pérez-Guevara y Puentes-Suárez, 2022).

Finalmente, Arón y Milicic (2000) mencionaron que aquellos ambientes tóxicos son percibidos mayormente por las injusticias, el escaso conocimiento, el exceso de críticas y la mayor atención en los errores de los estudiantes. Esto ocurre cuando el docente no ha organizado adecuadamente sus acuerdos de normas o mucha rigidez en aquellas, escalando a conflictos internos, limitadas participaciones dentro del aula y carencia en las relaciones interpersonales, afectando así el desarrollo del aprendizaje integral esperado.

2.5. Relación entre el bienestar psicológico y el desarrollo de competencias socioemocionales

La relación entre el bienestar psicológico y las competencias socioemocionales conforma un sistema integral que resulta indispensable para la adaptación exitosa del adolescente al entorno escolar. Para Dorri Sedeh y Aghaei (2024), el bienestar no es un estado estático, sino una construcción activa y educable que provee la estabilidad mental básica requerida para el desarrollo del alumno.

Esta premisa fundamental se complementa con la perspectiva de Palacios Ibarra y Ramírez Chávez (2024), quienes explicaron que las competencias socioemocionales funcionan como el vehículo que moviliza estos recursos internos y optimiza la integración en el aula y la satisfacción personal. En consecuencia, para que un estudiante logre interactuar de manera sana y proactiva en su colegio, necesita cimentar primero su propia estabilidad y propósito.

En el ámbito de la autorregulación frente a las presiones académicas, el bienestar actúa como un auténtico escudo protector para la salud mental del adolescente. Al respecto, López Vázquez et al. (2021) afirmaron que un estudiante alcanza un estado de bienestar cuando confía plenamente en sus capacidades para resolver las tareas y experimenta seguridad dentro de su salón de clases; esta seguridad interna es el prerrequisito para gestionar adecuadamente el estrés. Schoeps et al. (2021) evidenciaron que la autoaceptación no solo facilita la adaptación escolar, sino que opera como un factor protector ante la presión social; por ello, el educando que se acepta a sí mismo evita reaccionar impulsivamente ante las dificultades, afrontando los retos con madurez.

Más allá de la dimensión intrapersonal, esta sólida relación es el pilar para fomentar la empatía y garantizar una convivencia escolar armónica. Cipriano et al. (2023) revelaron que los alumnos que se perciben emocionalmente seguros y son aceptados por sus pares evidencian mayores niveles de participación, respeto mutuo y cooperación. Esto concuerda directamente

con los lineamientos del Unicef (2024) sobre la urgencia de establecer programas de convivencia orientados a la prevención de la violencia; en términos pedagógicos, el bienestar individual es el paso previo ineludible para valorar la diversidad y convivir de forma pacífica.

La calidad de las relaciones interpersonales y la edificación de un clima escolar nutritivo dependen también de la interacción constante de estas variables afectivas. Según Farfán Pimentel et al. (2021), poseer un alto nivel de bienestar psicológico facilita notablemente la construcción de vínculos más respetuosos y saludables entre todos los actores de la comunidad educativa. Para que este escenario constructivo se materialice, Martínez Saura et al. (2022) precisaron que la empatía debe posicionarse como la herramienta transversal que permita a docentes y alumnos decodificar los comportamientos y ritmos de aprendizaje típicos de la adolescencia. Así, al integrar el bienestar con la capacidad empática, los salones de clase superan las dinámicas de conflicto y se erigen como espacios de diálogo constructivo.

Por otro lado, desde la perspectiva del rendimiento académico, la estabilidad emocional del estudiante se traduce orgánicamente en un incremento de la motivación por aprender. Gomez-Baya et al. (2022) indicaron que el bienestar psicológico en la escuela predispone positivamente al estudiante y favorece su involucramiento activo y entusiasta en el desarrollo de las clases; este impacto adquiere una dimensión aún más práctica. Los hallazgos de Mosquera Vergara (2023) resaltaron que un alumno socioemocionalmente competente posee la facultad para instrumentalizar sus propias emociones, utilizándolas como un motor para impulsar su propio aprendizaje. Por consiguiente, la articulación de la salud mental y las habilidades afectivas evita que el estudiante perezca ante la angustia escolar, dotándolo de la perseverancia académica necesaria para alcanzar sus metas.

En ese sentido, la suma sinérgica del bienestar y las competencias sociales fomenta en el alumnado un profundo sentido de pertenencia institucional que se posiciona en contra del aislamiento. Arslan (2021) especificó que el verdadero bienestar psicológico durante la secundaria trasciende las alegrías efímeras e implica un arraigo vital con la escuela y la formulación de metas claras a largo plazo. Esta conexión profunda y significativa con la institución se materializa mediante la aplicación de destrezas relacionales, dado que, como expusieron Mahoney et al. (2021), estas son herramientas internas que verdaderamente independizan al educando y le permiten convivir armónicamente con sus docentes. Al consolidar estas áreas, el adolescente deja de percibir la asistencia a clases como una carga obligatoria, asumiendo la escuela como su segunda comunidad.

En lo que concierne a la toma de decisiones responsable, gozar de un sólido bienestar existencial resulta ser el factor determinante para prevenir conductas de riesgo en la etapa secundaria. Jones et al. (2021) argumentaron que la competencia socioemocional auténtica demanda que los adolescentes autorregulen sus impulsos respaldados permanentemente por un marco ético, de respeto cívico y de cuidado grupal. Al poseer esta claridad interior, el joven desarrolla la firmeza necesaria para no dejarse manipular por la presión negativa de sus compañeros, lo cual se sustenta en los informes de la OCDE (2021), donde se establece que el autogobierno emocional facilita una navegación segura por la compleja red social escolar. En definitiva, la salud mental provee la lucidez exigida para que el estudiante tome elecciones que salvaguarden su integridad.

En conjunto, la consolidación de estas dos variables resulta ser la verdadera garantía para forjar una identidad saludable y alcanzar el desarrollo humano integral. Los documentos rectores como los del Unicef (2021) han reconocido que la adolescencia es una fase crítica y altamente compleja para la definición de la propia personalidad, razón por la cual los escolares precisan de un soporte y contención emocional robustos, para asegurar que este proceso identitario culmine con éxito. Ruíz-Ortega y Berrios-Martos (2022) subrayaron que el bienestar en la secundaria exige ineludiblemente que el alumno se acepte a sí mismo y sea capaz de tejer amistades genuinas que le otorguen un verdadero soporte afectivo. Entonces, el aprendizaje de la convivencia asertiva y la valoración personal operan como procesos mutuamente dependientes hacia la madurez.

Al trasladar esta matriz integradora a las normativas del sistema educativo peruano, la promoción de ambas dimensiones adquiere un carácter oficial y preventivo de vital importancia. El Minedu (2023), a través de sus programas de habilidades socioemocionales, evidencia que la educación básica exige espacios donde el conocimiento y las emociones converjan de forma armónica, alejándose de los esquemas meramente memorísticos o reactivos frente a la indisciplina. Esta transformación estructural responde directamente a los llamados de instituciones como el Unicef (2024), que planteó la necesidad de crear un sistema educativo de calidad donde la salud psicológica opere como el motor principal del desarrollo ciudadano del adolescente.

En conclusión, las instituciones de educación secundaria deben interiorizar que el bienestar psicológico y las competencias socioemocionales constituyen una unidad indivisible que no puede seguir abordándose de forma aislada o secundaria. La evidencia científica

contemporánea demuestra contundentemente que la estabilidad interna es el requisito indispensable para que el educando logre regular su comportamiento, actúe con empatía y decida con responsabilidad en su cotidianidad académica. Frente a esta realidad, resulta imperativo que los colegios trasciendan los enfoques estrictamente cognitivos y asuman la promoción de la salud mental como una tarea central, valiéndose de herramientas institucionales como la Tutoría y Orientación Educativa. Solo mediante el fortalecimiento simultáneo de estas dos dimensiones, se logrará formar adolescentes que, más allá de destacar en sus calificaciones, se proyecten como ciudadanos resilientes, éticos y con un desarrollo integral pleno.

CONCLUSIONES

1. El bienestar psicológico va mucho más allá de simplemente “sentirse bien” o no tener problemas; es la base indispensable para que los adolescentes desarrollen sus competencias socioemocionales. La investigación demuestra que factores como aceptarse a uno mismo y tener un propósito de vida brindan la estabilidad mental indispensable para que el estudiante logre conocerse a fondo y tome decisiones saludables.
2. Las competencias socioemocionales no deben verse como un tema secundario o de simple entretenimiento, sino como el soporte principal en las escuelas que sostiene el rendimiento escolar y la estabilidad emocional del adolescente. El dominio de estas competencias socioemocionales rompe la idea tradicional de que la inteligencia y las emociones van por separado y actúan como un escudo protector frente a conductas de riesgo y de estrés académico. Está comprobado que un estudiante logra pensar, atender y aprender mucho mejor cuando se siente emocionalmente seguro en su entorno.
3. Es necesario entender que las competencias socioemocionales son importantes para la formación de los adolescentes, porque contribuyen a los procesos de aprendizajes y a la formación integral. Por ello, el CNEB fomenta el trabajo colaborativo, la gestión de emociones y la participación ciudadana, y garantiza las relaciones interpersonales armoniosas, pues no solo se centra en los procesos académicos. Asimismo, fortalece las competencias “Construye su identidad” y “Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común” con la intención de formar estudiantes con criterio propio, responsables, democráticos y comprometidos con la sociedad.
4. Se evidenció que el acompañamiento docente y la tutoría juegan un rol importante en los adolescentes dentro del ámbito escolar. El docente como mediador es el principal individuo que genera un clima saludable en el aula, pues sabe que esto contribuye a la convivencia escolar y a la adquisición de los aprendizajes. Por lo tanto, la formación de un ambiente escolar rodeado de respeto y empatía disminuye situaciones de conflictos. En ese sentido, es importante y urgente que las instituciones puedan garantizar prácticas pedagógicas que fortalezcan el bienestar psicológico tanto en docentes y estudiantes para establecer relaciones más sólidas.

5. El bienestar psicológico y las competencias socioemocionales conforman una unidad indivisible. El bienestar psicológico actúa como el cimiento fundamental porque proporciona la estabilidad mental, la seguridad interna y la autoaceptación que el adolescente necesita. Solo cuando esta base emocional está firme el estudiante es capaz de movilizar sus recursos para desarrollar y aplicar verdaderas competencias socioemocionales, como regular su nivel de estrés, mostrar empatía hacia sus compañeros y tomar decisiones éticas y responsables.

REFERENCIAS

- Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M. y Klusmann, U. (2020). Measuring teachers' social-emotional competence: Development and validation of a situational judgment test. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892>
- Antaramian, S. P., Huebner, E. S., Hills, K. J. y Valois, R. F. (2010). A dual-factor model of mental health: Toward a more comprehensive understanding of youth functioning. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(4), 462-472. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01049.x>
- Araúz-Ledezma, A., Massar, K. y Kok, G. (2022). Implementation of a school-based Social Emotional Learning Program in Panama: Experiences of adolescents, teachers, and parents. *International Journal of Educational Research*, 115. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101997>
- Argyle, M. (2001). *Psychology of happiness*. (2ª ed.). Routledge.
- Arón, A. M. y Milicic, N. (2000). Climas Sociales Tóxicos y Climas Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Psykhé*, 9(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8665324>
- Arslan, G. (2021). School belongingness, well-being, and mental health among adolescents: Exploring the role of loneliness. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 70-80. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1904499>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de Valencia.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Worth Publishers.
- Barragán Estrada, A. R. (2023). Bienestar, salud mental óptima y florecimiento: esclareciendo y diferenciando conceptos complejos. *Liberabit*, 29(2). https://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272023000200001
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Blakemore, S. J. y Robbins, T. W. (2012). Decision-making in the adolescent brain. *Nature Neuroscience*, 15(9), 1184-1191. <https://doi.org/10.1038/nn.3177>

- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R. y Salovey, P. (2012a). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(3), 219-236. <https://doi.org/10.1177/0734282911424879>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R. y Salovey, P. (2012b). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Instruction Differences*, 22(2), 218-230. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Editorial Paidós.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M. y Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Carapeto, N. J. y Feixas, G. (2020). The Organization of Self-Knowledge in Adolescence: Some Contributions Using the Repertory Grid Technique. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 10(1), 408-423. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010031>
- Ceballos Villada, Z. R., Jaramillo Concha, R. A., Abadía García, C. y Flechas Chaparro, N. E. (2019). The study of psychological well-being in educational contexts. En M. de la Fuente Sánchez (Ed.), *Education in the digital society: Proceedings of EPSBS* (Vol. 4, pp. 118-127). European Proceedings. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.118>
- Christopher, J. C. y Hickinbottom, S. (2008). Positive psychology, ethnocentrism, and the disguised ideology of individualism. *Theory & Psychology*, 18(5), 563-589. <https://doi.org/10.1177/0959354308093396>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. y Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020). *CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper y Row.
- Cuba Sancho, J. M., Huamán-Salazar, N., Vivas Durand, T. de J. y Córdova Chávez, N. A. (2023). Bienestar psicológico en estudiantes de una universidad pública de Lima, Perú. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 13(26). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1380>

- Darling-Hammond, L., Flook, L., Schachner, A., Wojcikiewicz, S., Cantor, P. y Osher, D. (2020). *Educator learning to enact the science of learning and development*. SoLD Alliance. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Educator_Learning_for_SoLD_REPORT.pdf
- Davidson, R. J. (2004). Well-being and affective style: Neural substrates and biobehavioural correlates. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1395-1411. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1510>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2006). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Diener, E. y Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. y Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Dorri Sedeh, S. y Aghaei, A. (2024). The effectiveness of PERMA model education on university students' well-being. *Journal of Education and Health Promotion*, 13(1), 1-7. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_840_23
- Duckworth, A. L. y Yeager, D. S. (2015). Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational Purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237-251. <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y 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>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Eccles, J. S. y Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Eisenberg, N., Eggum, N. D. y Di Giunta, L. (2010). Empathy-Related Responding: Associations with Prosocial Behavior, Aggression, and Intergroup Relations. *Clinical Psychology Review*, 30(8), 1044-1055. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x>

- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. y Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf>
- Espelage, D. L., Low, S., Van Ryzin, M. J. y Polanin, J. R. (2015). Clinical trial of Second Step middle school program: Impact on bullying, cyberbullying, homophobic teasing, and sexual harassment perpetration. *School Psychology Review*, 44(4), 464-479. <https://doi.org/10.17105/spr-15-0052.1>
- Estrada-Araoz, E. G., Gallegos-Ramos, N. A., Mamani-Ugalde, A. Q. y Huaypar-Loayza, G. H. (2020). Autoestima y agresividad en estudiantes peruanos de educación secundaria. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5(1), 1-19. <https://www.redalyc.org/journal/559/55971233015/>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, 80, 59-77. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf>
- Farfán Pimentel, J. F., Godoy Cedeño, C. E., Abad Escalante, K. M., Chumbirayco Pizarro, M., Manchego Villarreal, J. L. y Janampa Acuña, N. (2021). Bienestar psicológico y convivencia escolar en estudiantes de secundaria. *Revista de Investigación en Psicología Educativa*, 9(2), 45-60. <https://doi.org/10.33996/revistavive.v8i22.383>
- Fe y Alegría. (2022). *Desarrollo de habilidades esenciales. Una respuesta para el aprendizaje postpandemia*. Asociación Fe y Alegría del Perú. <https://pedagogiaignaciana.com/biblioteca-digital/biblioteca-general?view=file&id=3969:desarrollo-de-habilidades-esenciales-una-respuesta-para-el-aprendizaje-postpandemia&catid=8>
- Feeney, B. C. y Collins, N. L. (2015). A new look at social support: A theoretical perspective on thriving through relationships. *Personality and Social Psychology Review*, 19(2), 113-147. <https://doi.org/10.1177/1088868314544222>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1068423>
- Figueroa-Gutiérrez, V., Montes-Miranda, A. y Rodríguez-Morato, A. (2020). Evaluación de programas de formación en TIC: debates y enfoques prevalentes en la investigación educativa. *Saber, Ciencia y Libertad*, 15(1), 225-239. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n1.6312>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *La salud mental de niñas, niños y adolescentes en el contexto de la COVID-19*. <https://www.unicef.org/peru/informes/salud-mental-ninas-ninos-adolescentes-contexto-covid-19-estudio-en-linea-peru-2020>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). *Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2024a). *Primeros auxilios psicológicos en la escuela*. <https://www.unicef.org/peru/media/18496/file/Modulo%20II%20-%20Primeros%20Auxilios%20.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (21 de febrero de 2024b). *Año escolar 2024: UNICEF plantea alianza nacional por una educación de calidad*. Andina. Agencia Peruana de Noticias. https://andina.pe/agencia/noticia-ano-escolar-2024-unicef-plantea-alianza-nacional-una-educacion-calidad-975239.aspx#google_vignette
- Frankl, V. E. (1984). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy*. Simon & Schuster.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Freire, P. (1970). Cultural action and conscientization. *Harvard Educational Review*, 40(3), 452-477. <https://www.harvardeducationalreview.org/content/40/3/452>
- Gable, S. L. y Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Galiano Ramírez, M. de la C., Prado Rodríguez, R. F. y Mustelier Bécquer, R. G. (2020). Salud mental en la infancia y adolescencia durante la pandemia de COVID-19. *Revista Cubana de Pediatría*, 92(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10130085>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós.
- Garner, P. W., Mahatmya, D., Brown, E. L. y Vesely, C. K. (2014). Promoting desirable outcomes among culturally and ethnically diverse children in social emotional learning programs: A multilevel heuristic model. *Educational Psychology Review*, 26(1), 165-189. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9253-7>
- Gélvez-Pabón, J. A. (2025). Las competencias socioemocionales en el contexto escolar de la educación básica secundaria. *Acción y reflexión educativa*, (50), 122-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9934768>
- Ginwright, S. y James, T. (2002). From assets to agents of change: Social justice, organizing, and youth development. *New Directions for Youth Development*, 2002(96), 27-46. <https://doi.org/10.1002/yd.25>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2010). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez López, M., Viejo, C. y Ortega Ruiz, R. (2019). Psychological well-being during adolescence: Stability and association with romantic relationships. *Frontiers in*

Psychology, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01772>

- Gómez Tabares, A., Núñez, C., Agudelo Osorio, M. P. y Grisales Aguirre, A. M. (2020). Riesgo e Ideación Suicida y su relación con la Impulsividad y la Depresión en Adolescentes Escolares. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 1(54), 1-18. <https://doi.org/10.21865/RIDEP54.1.12>
- Gomez-Baya, D., Salinas-Perez, J. A., Sanchez-Lopez, A., Paino-Quesada, S. y Mendoza-Berjano, R. (2022). The role of developmental assets in gender differences in anxiety in Spanish youth. *Frontiers in Psychiatry*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.810326>
- Gómez-López, M., Viejo, C. y Ortega-Ruiz, R. (2019). Well-Being and Romantic Relationships: A Systematic Review in Adolescence and Emerging Adulthood. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13). <https://doi.org/10.3390/ijerph16132415>
- Góngora Meza, E. N. y De Lille Quintal, M. J. (2023). Relación entre las habilidades socioemocionales y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. *Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicológica*, 13(26). <https://ceciprevista.mx/RECIP/article/view/16>
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. y Durlak, J. A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children*, 27(1), 13-32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1144819.pdf>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Guerra-Bustamante, J., León-del-Barco, B., Yuste-Tosina, R., López-Ramos, V. M. y Mendoza-Lázaro, S. (2019). Emotional intelligence and psychological well-being in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph16101720>
- Habermas, J. y Fultner, B. (2003). *On the pragmatics of social interaction*. MIT Press.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: Moral grammar of social conflicts*. The MIT Press.
- Hostinar, C. E., Sullivan, R. M. y Gunnar, M. R. (2014). Psychobiological mechanisms underlying the social buffering of the hypothalamic-pituitary-adrenocortical axis: A review of animal models and human studies across development. *Psychological Bulletin*, 140(1), 256-282. <https://doi.org/10.1037/a0032671>

- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L. y Krone, C. R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist*, 54(3), 185-204. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924>
- Jagers, R. J., Rivas-Drake, D. y Williams, B. (2019). Transformative social and emotional learning (SEL): Toward SEL in service of educational equity and excellence. *Educational Psychologist*, 54(3), 162-184. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032>
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jones, S. M. y Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Jones, S. M., Brush, K., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., Nelson, B. y Stickle, L. (2021). *Navigating SEL from the inside out: Looking inside & across 33 leading SEL programs*. Harvard Graduate School of Education. <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-08/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out-2ed.pdf>
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 3-25). Russell Sage Foundation.
- Kashdan, T. B., Barrett, L. F. y McKnight, P. E. (2015). Unpacking emotion differentiation: Transforming unpleasant experience by perceiving distinctions in negativity. *Current Directions in Psychological Science*, 24(1), 10-16. <https://doi.org/10.1177/0963721414550708>
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222. <https://doi.org/10.2307/3090197>
- Keyes, C. L. M. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(3), 395-402. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.76.3.395>
- Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing. *American Psychologist*, 62(2), 95-108. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>
- Llorent, V., González-Gómez, A., Farrington, D. y Zych, I. (2022). Improving Literacy Competence and Social and Emotional Competencies in Primary Education Through Cooperative ProjectBased Learning. *Psicothema*, 34(1), 102-109. <https://www.psicothema.com/pdf/4726.pdf>
- Lomas, T. (2015). *Positive psychology and the aesthetics of connection*. Journal of Theoretical

and Philosophical Psychology.

- López Vázquez, R., Tobón Tobón, S., Veytia Bucheli, M. G. y Juárez Hernández, L. G. (2021). Mediación didáctica e inclusión educativa en la educación básica desde el enfoque socioformativo. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 195-214. <https://doi.org/10.6018/rie.443301>
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y. y Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' Social-Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. *Sustainability*, 13(21). <https://doi.org/10.3390/su132112142>
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. E., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., Chung, S. y Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist*, 76(7), 1128-1143. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>
- Malti, T. y Krettenauer, T. (2013). The Relation of Moral Emotion Attributions to Prosocial and Antisocial Behavior: A Meta-Analysis Get access Arrow. *Child Development*, 84(2), 397-412. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01851.x>
- Manota Sánchez, M. A. y Melendro Estefanía, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, (19), 55-74. <https://doi.org/10.18172/con.2756>
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). Wiley.
- Martela, F. y Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*, 11(5), 531-545. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623>
- Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C. y Pérez-González, J. C. (2022). Competencia emocional en docentes de infantil y primaria. *Estudios sobre Educación*, 42, 9-33. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Morrison, F. J., Gestsdóttir, S., Cameron, C. E., Bowers, E. P., Duckworth, A. L., Little, T. D. y Grammer, J. K. (2017). Self-regulation. En N. Halfon, C. B. Forrest, R. M. Lerner y E. M. Faustman (Eds.), *Handbook of life course health development* (pp. 275-298). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3_12
- McCormick, M. P., Neuhaus, R., O'Connor, E. E., White, H. I., Horn, P. S., Harding, S. M.,

- Cappella, E. y McClowry, S. G. (2019). Long-term effects of social-emotional learning on receipt of special education and grade retention: Evidence from a randomized trial of INSIGHTS. *AERA Open*, 5(3), 1-18. <https://doi.org/10.1177/2332858419867290>
- McEwen, B. S. y Gianaros, P. J. (2011). Stress- and Allostasis-Induced Brain Plasticity. *Annual Review of Medicine*, 62, 431-445. <https://doi.org/10.1146/annurev-med-052209-100430>
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar: Ética y pedagogía*. Ediciones Octaedro. <https://archive.org/details/meirieu-ph.-la-opcio-n-de-educar.-e-tica-y-pedagogi-a/page/n1/mode/2up>
- Mena, I. y Valdés, A. (2008). *Clima social escolar*. Valoras UC. <https://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/FormacionDeComunidad/Documentos/Clima-social-escolar.pdf>
- Mendiola Arrisueño, C. (2019). *Inteligencia emocional y bienestar psicológico* [Tesis de licenciatura, Universidad de Lima]. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/10631>
- Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Hintsa, T. y Extremera, N. (2022). Inteligencia emocional y apoyo social del profesorado: Explorando cómo los recursos personales y sociales se asocian con la satisfacción laboral y con las intenciones de abandono docente. *Psicología Educativa*, 28(2), 141-148. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.02.001>
- Ministerio de Educación. (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: Estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2021/10/estudio_cualitativo.pdf
- Ministerio de Educación. (2007). *Manual de tutoría y orientación educativa*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4445/Manual%20de%20Tutor%C3%ADa%20y%20Orientaci%C3%B3n%20Educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020). *Documento normativo. “Lineamientos de Tutoría y Orientación Educativa para la Educación Básica”*. https://www.normaslegalesonline.pe/imagenes//28/03/2021/1616951133667_RVM-212-2020-MINEDU.pdf
- Ministerio de Educación. (2022). *Marco del Buen Desempeño Docente*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/3280180-marco-del-buen-desempeno-docente>
- Ministerio de Educación. (2023). *ENLA 2023. Habilidades socioemocionales*. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2024/05/Presentacion_de_habilidades_socioemocionales_ENLA_2023

.pdf

- Mitchell, M. y Bradshaw, C. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology*, 51, 599-610. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unicef. <https://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEduDelFuturo.pdf>
- Mosquera Vergara, T. P. (2023). Exploración Integral de Competencias Socioemocionales y Ciudadanas en el Desarrollo Humano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 6584-6596. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9188
- Multisite Violence Prevention Project. (2013). Targeting High-Risk, Socially Influential Middle School Students to Reduce Aggression: Universal Versus Selective Preventive Intervention Effects. *Journal of Research on Adolescence*, 24(2), 364-382. <https://doi.org/10.1111/jora.12067>
- Muñoz, E., Vázquez, C. y Hervás, G. (2016). Construcción del concepto de salud mental positiva: revisión sistemática. *Revista Panamá Salud Pública*, 39(3), 166-173. <https://iris.paho.org/items/1e62d3a1-3cc1-4e79-9f5d-6730584c3992>
- Narváez, J. H., Obando-Guerrero, L. M., Hernández-Ordoñez, K. M. y De la Cruz-Gordon, E. K. (2021). Psychological well-being and coping strategies in dealing with COVID-19 in university students. *Revista Universidad y Salud*, 23(3). <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/usalud/article/view/6206>
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C. y Zumbo, B. D. (2014). Social-emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.02.004>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus*. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S. y Weissberg, R. P. (2016). Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking Back and Moving Forward. *Review of Research in Education*, 40(1), 644-681.

<https://doi.org/10.3102/0091732X16673595>

- Palacios Ibarra, Y. S. y Ramírez Chávez, M. A. (2024). Desarrollo de Competencias Socio Emocionales: El Camino hacia una Educación Integral. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 4(2), 194-210. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v4i2.208>
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. Jossey-Bass.
- Pawelski, J. O. (2016). Defining the 'positive' in positive psychology: Part I. A descriptive analysis. *Journal of Positive Psychology*, 11(4), 339-356. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137627>
- Pérez-Guevara, D.-J. y Puentes-Suárez, A.-I. (2022). Clima escolar: Conceptualización y variables. *Pensamiento y Acción*, 32, 51-71. <https://doi.org/10.19053/01201190.n32.2022.13933>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Graó.
- Postigo, Á., González-Nuevo, C., García-Fernández, J., García-Cueto, E., Soto, C., Napolitano, C., Roberts, B. (2024). The Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory (BESSI): Base framework and empirical validation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 120(1), 194-222. <https://doi.org/10.1177/10731911231225197>
- Primi, R., Santos, D., John, O. P. y De Fruyt, F. (2016). Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(1), 5-16. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000343>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Quiroz Tueros, B. S. (2025). *Bienestar psicológico y la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de un colegio público, Cañete, 2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Continental]. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/17939>
- Quisintuña Galarza, B. S. y Gaibor González, I. A. (2020). Bienestar psicológico y autoeficacia académica en adolescentes. *Revista Científica de Salud BIOSANA*, 4(5), 80–94. <https://doi.org/10.62305/biosana.v4i5.327>
- Ray Courtney, M. G., Hernández-Torrano, D., Karakus, M. y Singh, N. (2023). Measuring student well-being in adolescence: Proposal of a five-factor integrative model based on PISA 2018 survey data. *Large-scale Assessments in Education*, 11(20). <https://doi.org/10.1186/s40536-023-00170-y>
- Readi Varillas, R. Y. (2021). Estudio de caso: Timidez en la adolescencia. *Unifé*, 29(1). <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/2353>
- Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J. y Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de

- aula universitario. *Revista Latinoamericana de Estudios*, XL(3-4), 105-126. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27018888004.pdf>
- Rodríguez-Ledo, C., Orejudo Hernández, S., Pastor, L. C. y Cardoso Moreno, M. J. (2018). Competencias socioemocionales en secundaria. *Revista de investigación psicoeducativa*, 3(16), 681-701. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i46.2241>
- Rogers, C. R. (1995). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Ruíz-Ortega, A. M. y Berrios-Martos, M. P. (2022). Revisión sistemática sobre inteligencia emocional y bienestar en adolescentes: Evidencias y retos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (29), 241-260. <https://dx.doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.16060>
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Salmela-Aro, K. y Upadaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schoeps, K., Tamarit, A., Postigo-Zegarra, S. y Montoya-Castilla, I. (2021). Los efectos a largo plazo de las competencias emocionales y la autoestima en los síntomas internalizantes en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 113-122. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.001>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Sheldon, K. M. y Lyubomirsky, S. (2007). Is it possible to become happier? *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 129-145. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00002.x>
- Suldo, S. M., Gormley, M. J., DuPaul, G. J. y Anderson-Butcher, D. (2014). The impact of school mental health on student and school-level academic outcomes: Current status of the research and future directions. *School Mental Health*, 6(2), 84-98. <https://doi.org/10.1007/s12310-013-9116-2>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. (2016). *Memoria Anual 2016*. <https://www.sunedu.gob.pe/memoria-anual-2016/>

- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Thomsen, S. (2013). Delayed Progression to Dialysis with Early and Intensive Management of Predialysis Chronic Kidney Disease: A Case-Based Approach. *Case Reports in Nephrology and Urology*, 3(1), 74-86. <https://doi.org/10.1159/000353265>
- Tobón, S. (2006). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo* [Curso de investigación, Universidad Autónoma de Guadalajara]. [https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf)
- Trigueros, N., Toledo, R., Capcha, M., Siesquén, D. y Arias-González, J. (2023). Funciones ejecutivas y bienestar psicológico en estudiantes de educación secundaria. *Revista Innova Educación*, 5(1), 77-87. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8632822.pdf>
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S. T., Van Lier, P. y Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881-888. <https://doi.org/10.1037/a0034325>
- Veenhoven, R. (1984). *Conditions of happiness*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-009-6432-7>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, M. T. y Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Watts, R. J. y Flanagan, C. (2007). Pushing the envelope on youth civic engagement: A developmental and liberation psychology perspective. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 779-792. <https://doi.org/10.1002/jcop.20178>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. y Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, y T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W. y Schiefele, U. (2017). 16 Development of achievement motivation and engagement. En R. M. Lerner y M. E. Lamb (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7ª ed., Vol. 3). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316>
- Wong, P. T. P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the

- good life. *Canadian Psychology*, 52(2), 69-81. <https://doi.org/10.1037/a0022511>
- Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H. y Dweck, C. S. (2013). An implicit theories of personality intervention reduces adolescent aggression in response to victimization and exclusion. *Child Development*, 84(3), 970-988. <https://doi.org/10.1111/cdev.12003>
- Zaki, J. y Williams, W. C. (2013). Interpersonal emotion regulation. *Emotion*, 13(5), 803—810. <https://doi.org/10.1037/a0033839>
- Zeiler, M., Wittek, T., Kahlenberg, L., Gröbner, E. M., Nitsch, M., Wagner, G., Truttmann, S., Krauss, H., Waldherr, K. y Karwautz, A. (2021). Impact of COVID-19 Confinement on Adolescent Patients with Anorexia Nervosa: A Qualitative Interview Study Involving Adolescents and Parents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8). <https://doi.org/10.3390/ijerph18084251>
- Zembylas, M. (2007). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 3-22). Teachers College Press.