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.

Idiomas no reconocidos — **7%**

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.
Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.

No incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

Textos entre comillas — **<1%**

Pasajes entre comillas, a menudo indicativos de una cita.

Fuentes de similitudes (sección 2/3)

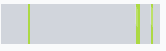
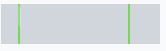
Similitudes

4%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.

Fuente principal detectada

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
1	MONOGRAFÍA - CLIMA ESCOLAR Y... #40102c Detección semántica Viene de de mi grupo	8%	
2	Integración didáctica de la TIC para el... Detección semántica repositorio.cuc.edu.co/	4%	
3	Mapping the Terrain of Social-Emotional Learning: A Bibliometric... link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12310-025-09781-y.pdf	3%	
4	Social and Emotional Learning: Recent Research and Practical... doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11	2%	
5	Documento de otro usuario #68a2e4 Detección semántica Viene de de otro grupo	2%	
6	Abordaje de los delitos no convencionales... Detección semántica hdl.handle.net/10669/16237	2%	
7	wallacefoundation.org wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-08/navigating-social-and-...	2%	
8	casel.s3.us-east-2.amazonaws.com casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/Design-Systemic-SEL.pdf	2%	
9	Análisis de las competencias socioemocionales e... Detección semántica doi.org/10.29257/ea27.2024.03	2%	
10	Documento de otro usuario #466b38 Detección semántica Viene de de otro grupo	2%	
11	repositorio.unfv.edu.pe Detección semántica repositorio.unfv.edu.pe/bitstreams/dd5452f1-47e9-425c-8fa7-9cd35ea45...	2%	
12	Una intervención para mejorar el aprendizaje social ... Detección semántica revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/34579	1%	
13	repositorio.unfv.edu.pe Detección semántica repositorio.unfv.edu.pe/bitstream/20.500.13084/8184/1/UNFV_FP_Aroni_...	1%	
14	tesis.pucp.edu.pe Detección semántica tesis.pucp.edu.pe/bitstreams/8ce9d86f-f79b-4908-aa89-25fae207e1b1/d...	1%	

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
15	SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ VE KARİYER GELİŞİMİ:... dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1089790	1%	
16	tesis.pucp.edu.pe Detección semántica tesis.pucp.edu.pe/repositorio//bitstream/20.500.12404/7466/1/VILLANU...	1%	
17	www.omniscens.com Detección semántica www.omniscens.com/index.php/rmec/article/view/295	1%	
18	Impact of Emotional Education programs in the... Detección semántica doi.org/10.60923/issn.1825-8670/21753	1%	
19	Documento de otro usuario #063c5a Detección semántica Viene de de otro grupo	1%	
20	repositori.udl.cat Detección semántica repositori.udl.cat/bitstreams/c78adec3-f1cc-4fd2-8f5e-49d05881921f/do...	1%	
21	casel.s3.us-east-2.amazonaws.com casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Gateway-Transformative-SEL-...	1%	
22	Intervención psicosocial y bienestar... Detección semántica doi.org/10.70577/ndtqs215/acacfesa.editorial	1%	
23	repositorio.minedu.gob.pe Detección semántica repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/11835/Orien...	<1%	
24	Impact of Social-Emotional Competencies on Psychological Well-... doi.org/10.55737/qjss.vii-i.26462	<1%	
25	revistas.udc.es Detección semántica revistas.udc.es/index.php/DIGILEC/article/view/10856	<1%	
26	Improving the Social and Emotional Climate of Classrooms: A... link.springer.com/article/10.1007/s11121-012-0305-2	<1%	
27	www.revistainvecom.org Detección semántica www.revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3691	<1%	
28	Modelo de continuo de salud mental: relación con... Detección semántica hdl.handle.net/11000/6293	<1%	
29	Inteligencia general, inteligencia emocional y... Detección semántica hdl.handle.net/10045/122961	<1%	
30	Documento de otro usuario #c6e2e9 Detección semántica Viene de de otro grupo	<1%	
31	Bienestar, salud mental óptima y florecimiento:... doi.org/10.24265/liberabit.2023.v29n2.680 Detección semántica	<1%	

N°		Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
32		api.pageplace.de api.pageplace.de/preview/DT0400.9781040368251_A50617035/preview-9...	<1%	
33		Is Empathy the Key to Effective Teaching? A Systematic Review of... link.springer.com/article/10.1007/s10648-021-09649-y	<1%	
34		dx.doi.org dx.doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.16060	<1%	
35		(PDF) Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social,... www.academia.edu/144274590/Emotional_Intelligence_Implications_for_...	<1%	
36		Variabilidad-Modelos-Estudiantesdelsigloxxi-3-7-... Detección semántica contenido.mentu.co/variabilidad-modelos-estudiantesdelsigloxxi-3-7-fac...	<1%	
37		Unveiling the Implementation of Social- Emotional Learning... www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/13001	<1%	
38		O papel da comunicação emocional na felicidade de alunos e... hdl.handle.net/10400.14/46686	<1%	
39		Revisión de alcance de la investigación sobre... Detección semántica hdl.handle.net/10495/48250	<1%	
40		Measuring student well-being in adolescence: proposal of a five-... largescaleassessmentsineducation.springeropen.com/articles/10.1186/s...	<1%	
41		Transforma tu vida: un viaje hacia la conciencia, l... Detección semántica doi.org/10.66927/c7cmq773	<1%	
42		Documento de otro usuario #12dc4c Viene de de otro grupo	<1%	
43		Documento de otro usuario #fabe49 Viene de de otro grupo	<1%	
44		Critical Consciousness | SpringerLink link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-32132-5_809-1	<1%	
45		addi.ehu.eus addi.ehu.eus/bitstream/10810/25997/1/USPDF164139.pdf	<1%	
46		The Impact of School Mental Health on Student and School-Level... doi.org/10.1007/s12310-013-9116-2	<1%	
49		Documento de otro usuario #06cf99 Viene de de otro grupo	<1%	
57		The longitudinal associations between teacher-student... doi.org/10.1007/S11218-025-10107-8	<1%	

Fuente con similitudes fortuitas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones
47	¿Emociones sin fenomenología? Reflexión sobre las... www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052022000400...	<1%	
48	The Italian Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory... doi.org/10.1080/00223891.2024.2335912	<1%	
50	School Victimization, School Belongingness, Psychological Well-... link.springer.com/10.1007/s12187-021-09813-4	<1%	
51	Documento de otro usuario #30e6ea Viene de de otro grupo	<1%	
52	Percepciones de adolescentes sobre la educación... Detección semántica revistadepedagogia.org/lxxv/no-267/percepciones-de-adolescentes-sobr...	<1%	
53	Inteligencia emocional en jóvenes con discapacidad... Detección semántica portalinvestigacion.um.es/documentos/681a48cea50e22774a826c7d	<1%	
54	Documento de otro usuario #777b10 Viene de de otro grupo	<1%	
55	Documento de otro usuario #b54010 Viene de de otro grupo	<1%	
56	IJERPH | Free Full-Text | Well-Being and Romantic Relationships: ... www.mdpi.com/1660-4601/16/13/2415	<1%	
58	DUYGUSAL STİL ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI: GEÇERLİK... dx.doi.org/10.17753/sosekev.1225095	<1%	
59	Documento de otro usuario #a1c3fa Viene de de otro grupo	<1%	
60	www.uv.es www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf	<1%	

Fuente mencionada (sin similitudes detectadas)

N°	Descripciones
1	https://orcid.org/0009-0009-9321-5791
2	https://orcid.org/0009-0003-2096-8457
3	https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01049.x
4	https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1904499
5	https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf
6	https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf
7	https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297
8	https://doi.org/10.1038/nn.3177

N°		Descripciones
9		https://doi.org/10.1177/0734282911424879
10		https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002
11		https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007
12		https://doi.org/10.1111/cdev.13968
13		https://www.researchgate.net/publication/235420498_Cohen_J_2006_Social_emotional_ethical_and_acad...
14		https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/
15		https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1380
16		https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1510
17		https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
18		https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1
19		https://psycnet.apa.org/record/2010-16547-002
20		https://doi.org/10.1111/cdev.12739
21		https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_840_23
22		https://doi.org/10.3102/0013189X15584327
23		https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
24		https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x
25		https://www.nationalacademies.org/publications/10022
26		https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01020.x
27		https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1....
28		https://doi.org/10.17105/spr-15-0052.1
29		https://www.redalyc.org/journal/559/55971233015/
30		https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1068423
31		https://doi.org/10.33996/revistavive.v8i22.383
32		https://doi.org/10.1177/1088868314544222
33		https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2020v15n1.6312
34		https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218
35		https://doi.org/10.17763/haer.40.3.h76250x720j43175
36		https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103
37		http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312020000500016&lng=es&tlng=es
38		https://doi.org/10.1002/yd.25
39		https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01772
40		https://doi.org/10.3390/ijerph16132415

N°	Descripciones
41	https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.810326
42	https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466
43	https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781
44	https://doi.org/10.3390/ijerph16101720
45	https://doi.org/10.1037/a0032671
46	https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924
47	https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1623032
48	https://doi.org/10.3102/0034654308325693
49	https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x
50	https://doi.org/10.1177/0963721414550708
51	https://doi.org/10.2307/3090197
52	https://doi.org/10.1037/0002-9432.76.3.395
53	https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95
54	https://doi.org/10.1111/jora.12067
55	https://www.researchgate.net/publication/303951217
56	https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113
57	https://doi.org/10.6018/rie.443301
58	https://doi.org/10.3390/su132112142
59	https://doi.org/10.1177/0031721718815668
60	https://doi.org/10.1037/amp0000701
61	https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01851.x
62	https://doi.org/10.18172/con.2756
63	https://doi.org/
64	https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137623
65	https://doi.org/10.15581/004.42.001
66	https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227
67	https://doi.org/10.1007/978-3-319-47143-3_12
68	https://doi.org/10.1177/2332858419867290
69	https://doi.org/10.1146/annurev-med-052209-100430
70	https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/10631
71	https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.02.001
72	https://repositorio.minedu.gob.pe/.../habilidades_socioemocionales.pdf

N°		Descripciones
73		http://www.minedu.gob.pe/curriculo/
74		https://doi.org/10.3390/ijerph18084251
75		https://iris.paho.org/.../v39n3a4_166-173.pdf
76		https://doi.org/10.22267/rus.212303.234
77		https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.02.004
78		https://doi.org/10.1787/92a11084-en
79		https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviru...
80		https://doi.org/10.3102/0091732X16673595
81		https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.118
82		https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137627
83		https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137628
84		https://doi.org/10.19053/01201190.n32.2022.13933
85		https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000343
86		https://doi.org/10.3102/0034654316669434
87		https://repositorio.continental.edu.pe/.../TE_Quiroz_Tueros_2025.pdf
88		https://doi.org/10.62305/biosana.v4i5.327
89		https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68
90		https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069
91		https://doi.org/10.1159/000353265
92		https://doi.org/10.1159/000353263
93		https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
94		https://doi.org/10.1111/bjep.12018
95		https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.001
96		https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466
97		https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00002.x
98		https://doi.org/10.1177/10731911231225197
99		https://doi.org/10.21865/RIDEP54.1.12
100		https://doi.org/10.1111/cdev.12864
101		https://doi.org/10.54675/ASRB4722
102		https://www.unicef.org/peru/.../Modulo-II.pdf
103		https://doi.org/10.3390/ejihpe10010031
104		https://doi.org/10.1037/a0034325

N°		Descripciones
105		https://doi.org/10.1007/978-94-009-6432-7
106		https://doi.org/10.1002/jcop.20178
107		https://www.researchgate.net/publication/302991262_Social_and_emotional_learning_Past_present_and...
108		https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316
109		https://doi.org/10.1037/a0022511
110		https://doi.org/10.1111/cdev.12003
111		https://doi.org/10.1037/a0033839
112		https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002

9

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 José 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

0000-0002-5152-693X

Lima, julio, 2026

[Captura de informe Compilatio]

DEDICATORIA

Con mucho amor agradezco a Dios, a mis padres, abuelitos, hermanas (os) que con su apoyo incondicional motivaron a culminar con lo que tanto anhelaba.

Yampol José Carrero Herrera

Con cariño dedico esta monografía a mi mamá, mi papá y 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 (CNEB) 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 (CNEB), 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..... 3

RESUMEN.....4

ABSTRACT.....5

INTRODUCCIÓN.....7

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL BIENESTAR PSICOLÓGICO Y LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES 09

1.1. Bienestar Psicologico.....0 9

1.1.1. 12

1.1.2. 14

1.2. Subtítulo 1.....16

1.2.1. 16

1.2.2. 18

1.2.3. 20

CAPÍTULO II: NOMBRE DEL CAPÍTULO 2.....23

1.1. Subtítulo 1.....23

1.2. Subtitulo 2.....23

1.3. Subtitulo 3.....26

1.4. Subtitulo 4.....31

1.5. Subtitulo 5.....32

CONCLUSIONES.....36

REFERENCIAS.....38

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, 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 (Tabares et al., 2020). Por su parte la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2020) presenta un agravante, como las acciones tomadas en pandemia y postpandemia y advierte 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. Considerando así que los jóvenes requieren ineludiblemente de estas experiencias interpersonales para consolidar su crecimiento humano y aprender a gestionar su diversidad afectiva, la privación de dichos espacios formativos ha desencadenado en el poco desarrollo de competencia emocionales (Galiano 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, la convivencia, y entorpecen el aprendizaje (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016). Asimismo, esta vulnerabilidad se confirma en Lima Metropolitana donde se evidencian un porcentaje de 48.24 % de adolescentes que presentan un nivel inadecuado de bienestar psicológico (Cuba et al., 2023).

1, 2

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 está orientado a describir cómo el bienestar psicológico contribuye al desarrollo de las competencias socioemocionales en estudiantes del nivel secundaria, asimismo se trazan como objetivos específicos el 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 de la educación básica regular en el nivel secundaria.

El presente estudio presenta relevancia teórica, social, práctica y pedagógica, presentándose 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. Además, esta perspectiva, ha impedido valorar el bienestar psicológico y las competencias socioemocionales como elementos indispensables en el aula. Por mucho tiempo las escuelas han dado prioridad a las calificaciones académicas y a la salud física dejando de lado el desarrollo emocional integral; sin embargo, la evidencia actual demuestra que estas dos 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; entonces esta revisión establece una base teórica clara y ordenada que servirá 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 bienestar interno y 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 teoría ayuda a justificar por qué es necesario formar ciudadanos empáticos y preparados para convivir pacíficamente en sociedad.

Finalmente, a nivel práctico y pedagógico, este trabajo 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 garantizando así 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. Se explorará el concepto de bienestar no como un estado estático o meramente pasivo sino como un proceso dinámico de crecimiento personal y búsqueda de sentido existencial. Posteriormente se abordarán 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, en ese sentido Ryff (1989) sostiene 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 et al. (2010) señalan 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.

Asimismo, una de las contribuciones teóricas más influyentes en el estudio del bienestar psicológico proviene de la psicología positiva propuesta por Seligman (2011) quien plantea 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) reafirmo 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 & 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 (Gómez-Baya et al., 2022). En esa misma línea Ruíz-Ortega y Berrios-Martos (2022) sostienen que el bienestar psicológico favorece que los adolescentes encuentren significado en sus experiencias escolares fortaleciendo su motivación, participación y compromiso con el aprendizaje.

Asimismo, 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 Courtney et al. (2023) quienes definen 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. (2022) 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 afirman 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, en este sentido, Salmela-Aro y Upadyaya (2014)

sostienen que 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 Bücker et al. (2018) señalan 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 mientras que 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 (2023) indican 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 indican 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 Morales-Rodríguez (2021) quien insiste 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. Posteriormente Ryff (2014) 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 evidencian 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.

En ese sentido una de las dimensiones más relevantes durante la adolescencia es la autoaceptación 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) sostienen que la autoaceptación favorece una mejor adaptación escolar mientras que Gómez-Baya et al. (2022) señalan que actúa como un factor protector frente

a la presión social y las experiencias negativas que suelen presentarse durante la adolescencia.

De manera complementaria, las relaciones positivas constituyen una dimensión fundamental para el desarrollo del bienestar psicológico y más aún en la escuela que 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) destacan que las relaciones positivas con los docentes fortalecen el compromiso académico, mientras que Cipriano et al. (2023) evidencian 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 et al., 2022). Siguiendo esta perspectiva, Deci y Ryan (2000) sostienen que, el desarrollo de la autonomía favorece la motivación y el bienestar personal, asimismo Pineda-Roa (2022) señala 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 et al. (2021), indican que los adolescentes que perciben el aprendizaje como una oportunidad de desarrollo muestran mayores niveles de motivación, perseverancia y satisfacción con su experiencia escolar.

Asimismo, el propósito de vida constituye una dimensión que orienta las acciones y metas del estudiante otorgando 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), sostienen que el sentido de propósito proporciona dirección y coherencia a las experiencias vitales. Por su parte, Usán Supervía y Salavera

Bordás (2020) señalan que los adolescentes que vinculan sus estudios con metas futuras concretas presentan mayores niveles de bienestar, persistencia académica y compromiso escolar.

Finalmente, investigaciones recientes resaltan 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., 2020). De igual manera la integración social fortalece el sentido de pertenencia a la comunidad educativa promoviendo la participación activa y el compromiso con la vida escolar. Al respecto Schoeps et al. (2021) coinciden 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 desarrollo académico no puede desvincularse del bienestar psicológico de los estudiantes y en este contexto 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 no solo conocimientos y habilidades cognitivas sino también condiciones que favorezcan el desarrollo personal y emocional del alumnado. Schoeps, et. al (2021) sostienen 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 Gómez-Baya et al. (2022) señalan que el bienestar psicológico favorece la disposición del estudiante para involucrarse activamente en las actividades de aprendizaje. Mientras que Extremera et al. (2004) destacan que los estados emocionales positivos contribuyen a optimizar los procesos cognitivos relacionados con la comprensión, la memoria y la resolución de problemas.

Asimismo, 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) evidencian que el bienestar psicológico constituye uno de los factores que mejor predice el éxito académico, mientras que Cipriano et al. (2023) sostienen 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.

1

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) señalan que los adolescentes con mayor bienestar logran adaptarse con mayor facilidad a las dinámicas escolares, mientras que Schoeps et al. (2021) afirman que este factor contribuye a generar entornos educativos más seguros, inclusivos y favorables para el aprendizaje.

1

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, en este sentido Farfán Pimentel et al. (2021) destacan que el bienestar psicológico favorece la construcción de relaciones más saludables entre los miembros de la

1

comunidad educativa, mientras que Gómez-Baya et al. (2022) señalan 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) sostienen que las competencias vinculadas al bienestar influyen positivamente en las trayectorias educativas y sociales a largo plazo, mientras que Seligman (2011) enfatiza que la promoción del bienestar dentro de las instituciones educativas favorece el florecimiento

2

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 cómo 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 pues estas competencias son fundamentales en la vida cotidiana de una persona y garantiza el éxito a nivel laboral, profesional y contribuyen con la participación en la sociedad.

Además, en el estudio de las competencias socioemocionales se identifican diversos modelos y dimensiones teóricas; además, entre las aportaciones 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, los estudios de Salovey Mayer (1990) definieron la inteligencia emocional como la capacidad de percibir, comprender, gestionar y utilizar distintas emociones para actuar en ambientes diferentes. También se relaciona al modelo de Goleman (1995), quien utiliza el termino de inteligencia emocional donde incluye la autoconciencia, la autorregulación, 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 y Pérez, 2007). De acuerdo con Gélvez-Pabón (2024), el estudiante puede adquirir herramientas precisas para interactuar proactivamente con sus pares y docentes, en concordancia Palacios-Ibarra y Ramírez (2024) sostienen 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 simple supresión de conductas disruptivas sino como capacidad del pensamiento crítico y empatía para resolver las exigencias académicas y sociales cotidianas. Al respecto Araúz Ledezma et al (2022) precisan que en adolescentes escolarizados estas competencias operan como el puente indispensable entre procesamiento de información instruccional e interacción prosocial; asimismo, otro autor subraya que 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, 2024).

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 promoviendo 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 y Pérez, 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 contexto escolar lo cual dota de un sentido bidireccional donde el autoconocimiento, la regulación personal, la comunicación asertiva y el compañerismo son indispensables (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). En ese sentido, se define a las competencias también como un proceso continuo donde aprender a gobernarse a uno mismo 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, 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, resulta indispensable segmentar el concepto en dimensiones

claramente reconocidas siendo el marco de la *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* [CASEL] que establece 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, 2013). Además, toda esta estructuración metodológica permite a las instituciones educativas diseñar planes de tutoría paso a paso asegurando que el desarrollo psicológico del alumnado 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 confirman que fomentar esta introspección ayuda a los jóvenes a construir una identidad sólida asumiendo 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 funcionando como el mejor escudo protector contra la ansiedad que generan los exámenes (OCDE, 2021).

En tercer lugar, la dimensión de "conciencia social" instaura la empatía, una dimensión 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., 2006). La práctica constante de esta dimensión cohesiona al grupo promoviendo 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 invaluables para la vida, tales como saber escuchar de verdad hablar con asertividad y trabajar en equipo de manera equitativa (Jennings & Greenberg, 2009). Los jóvenes que perfeccionan estas destrezas logran tejer sólidas redes de apoyo entre sus pares, las cuales 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 & 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 destaca el modelo propuesto por Bisquerra el cual desglosa el constructo en cinco dimensiones de conciencia emocional, regulación, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar, la aportación distintiva 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 & Pérez, 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 & 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 autoconciencia, empatía y toma de decisiones no solo facilita adaptación al rigor académico sino que consolida desarrollo ético y es el principal predictor del bienestar psicológico del adolescente sosteniendo trayectorias vitales saludables (Duckworth & 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, un análisis que se abordará mediante la revisión del currículo nacional.

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, en ese sentido 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 y esta reciprocidad constructiva no solo favorece desarrollo integral del adolescente sino que actúa como un factor protector para profesores reduciendo significativamente estrés laboral y fomentando 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 en conductas agresivas (Espelage et al., 2015). Investigaciones recientes indican que los alumnos con altos niveles de conciencia social tienden a resolver sus discrepancias mediante el diálogo constructivo transformando 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 resulta 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 la educación primaria a la secundaria, este proceso 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 & Roeser, 2011). Sin embargo, un adolescente dotado de 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, capacitar a los jóvenes para evaluar el impacto comunitario de sus decisiones, sienta bases de la participación cívica, responsabilidad ambiental y equidad (Zins et al., 2004). Este enfoque formativo provee a los estudiantes de secundaria de agencia con capacidad de tomar decisiones informadas y de asumir su responsabilidad preparándolos para integrarse a la sociedad no solo como profesionales competentes sino ciudadanos y como agentes de cambio positivo (OCDE, 2021).

En conclusión, frente a complejidad e incertidumbre del panorama global contemporáneo competencias socioemocionales ha transitado de ser un complemento curricular para erigirse como el núcleo operativo del sistema educativo, el priorizar estas competencias en la actualidad representa la vía empíricamente validada para optimizar proceso de enseñanza aprendizaje asegurando 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 Currículo Nacional de la Educación Básica (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 Currículo Nacional (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 y Pérez, 2007). De acuerdo con esto Tobón (2008) sostiene que es un progreso complejo de desempeños y habilidades que aplican ante problemas con idoneidad y compromiso ético enmarcando hacia un desarrollo integral.

También, MINEDU (2016) menciona 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. Asimismo, Perreneud (2004) sostiene que el enfoque por competencia involucra el desplazamiento de conocimientos, creatividad, emociones y habilidades para ser frente en situaciones diversas; en relación con ello, el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) promueve metodologías activas que

permite al estudiante asumir su rol de protagonista en la construcción de sus propios aprendizajes favoreciendo un clima favorable, democrático y fomentando 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, son el objetivo del desarrollo integral de cada estudiante, esto también ha repercutido de forma positiva en los docentes pues buscan mediante el manejo de emociones 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 Currículo Nacional de Educación Básica [CNEB] (MINEDU, 2016).

Además, este documento propone un trabajo por competencias, buscando cambiar la enseñanza tradicional memorística por una educación que desarrolle capacidades cognitivas, emocionales y éticas, pues en la realidad peruana diversas investigaciones han concluido una relación positiva entre competencias socioemocionales y rendimiento académico en los estudiantes tal como lo señala Garay y Alarcón (2020) donde descubrieron que aquellos estudiantes que gestionaban sus emociones y sus habilidades comunicativas obtuvieron resultados superiores a los demás estudiantes.

Por otro lado, el enfoque por competencias atiende a 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 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] sostiene 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 debido a que busca una educación no solo memorística o mecanizada sino una educación integral que aporte al bienestar social y una convivencia más justa y democrática, además el MINEDU (2016) reconoce que las aulas deben convertirse en espacios donde se incorporen competencias vinculadas con la ciudadanía, cultura, identidad y 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 debido a que le permite 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 una buena relación con sus pares y comunidad también es vista como un desarrollo permanente por lo que hace falta la figura de su medio responsables como sus padres, hermanos, amigos, docentes y su ámbito

cultural (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU], 2016). Asimismo Freire (1970) sostiene que la educación básica debe centrarse en producir individuos críticos y comprometidos con el de su realidad y 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 presentan cambios emocionales, conductuales y físicos. Según el Ministerio de Salud [MINSA] (2020)y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2021), el adolescente atraviesa por una etapa muy decisivo 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 por conflictos emocionales, aceptación en su entorno por lo que eso puede generar inseguridades de su identidad he ahí el acompañamiento tanto educativo cómo emocional.

En relación con ello, el propósito del CNEB es ayudar a fortalecer su identidad mediante la consolidación de una imagen positiva de sí mismo, esto contribuirá para el progreso de una autoestima saludable beneficiando el autoconocimiento y la reflexión personal. MINEDU (2016) señala que la competencia construye su identidad fomenta capacidades para la comprensión de las emociones, apreciación y respeto de la diversidad que lo envuelve, 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, Roger (1995) sostiene que para promover una identidad saludable depende de la conexión entre el yo real y el yo ideal por lo que es necesario el entorno educativo 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 fuera de ellas numerosas instituciones educativas afrontan situaciones de bullying, violencia y discriminación afectando la buena convivencia, emociones y el aprendizaje en los estudiantes, frente a ello MINEDU (2016) enfatiza 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, solidaridad, comunicación asertiva y negociación respetuosa. Tal como lo señala Habermas (2003) la convivencia se mantiene en absoluta democracia cuando los individuos optan por el diálogo y la comunicación pacífica.

En relación con ello, la competencia convive y participa democráticamente constituye a un eje importante para el currículo nacional, pues permite desarrollar y fomentar la relación respetuosa responsable e inclusiva dentro del aula para una sociedad más íntegra. MINEDU (2016) señala que esta competencia impulsa el ejercicio de la ciudadanía, el respeto por la

humanidad, valoración de la diversidad y en acciones que ayuden a contribuir a un país más armonioso, por ello la responsabilidad del colegio para promover espacios capaces de una vivencia pacífica, asimismo el currículo reconoce una buena convivencia cuando los estudiantes respetan culturas, tradiciones, pensamientos y a las personas. En ese sentido UNICEF (2024) señala que las escuelas son los 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.

14

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 respeto por los derechos y la diversidad, también vela por el bienestar emocional y la participación ciudadana en la resolución de conflictos, tal como lo señala Goleman (2010) la empatía es la causa principal para erradicar la violencia del hombre, 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 elaprendizaje cooperativo y el role-playing para fomentar la autonomía y la toma de decisiones responsables en los adolescentes, preparando al estudiante para gestionar su bienestar dentro y fuera del aula.

1

Para desarrollar y fortalecer las competencias socioemocionales en los estudiantes, no es solo necesario tener en cuenta el nivel cognitivo, sino que es importante consolidar aspectos emocionales, éticos y sociales para una educación integral, por ello MINEDU (2016) considera que las escuelas deben reunir lo necesario para una relación y convivencia democrática donde los conflictos sean superados mediante el diálogo, responsabilidad y el respeto hacia las personas e integrantes de la institución. Asimismo, Bisquerra y Pérez (2007) sostienen 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 tanto en lo cognitivo cómo físico y depende de lo que perciban para construir sus emociones, pensamientos y su identidad.

También, Marcia (1980) indica que durante la etapa de la adolescencia forman su identidad, donde juega un papel importante la destreza social es por ello que buscaran siempre la aceptación social; sin embargo, si estas relaciones socioemocionales no se desarrollan de forma adecuada los adolescentes presentaran dificultades para establecer relaciones significativas y que pueden adentrarse en soledad que impacta de forma negativa su bienestar emocional.

1

De igual forma Goleman (1995) afirma que las emociones saludables son aquellas que han fortalecido habilidades cómo la autorregulación, empatía y autocontrol; todo esto se fomenta en las escuelas por ello la importancia del acompañamiento de un buen equipo humano dotado de habilidades para facilitar no solo el éxito académico sino 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 de adquirir sus propios conocimientos en estudiantes. Tobón (2006) también indica que las habilidades se desarrollan mediante una clase contextualizada, ya que esto favorece a la resolución de problemas reales y significativos dentro de la escuela o comunidad. Vygotsky (1978) sostiene que para fortalecer las habilidades socioemocionales es importante que el estudiante pueda trabajar a través del trabajo significativo que promueva la interacción entre estudiantes, el intercambio de experiencia agudiza la socialización que necesitan para perfeccionar su aprendizaje integral y esto

1, 2, 19

contribuye significativamente en la convivencia.

De igual manera, el role playing y las dramatizaciones son estrategias importantes para el desarrollo de habilidades porque le permite presentar situaciones reales de conflictos sociales, emociones y problemáticas sociales, Goleman (1995) señala que aquellas experiencias o vivencias reales suelen favorecer al progreso de las habilidades como empatía y la inteligencia emocional. MINEDU (2017) también establece a la tutoría cómo fortalecimiento en la orientación para la prevención de conflictos orientada en el acompañamiento emocional en los estudiantes, esto fortalece el bienestar psicológico, la autoestima y las relaciones interpersonales tanto en las escuelas cómo en 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 esto debido a que ayuda en la complementación del desarrollo integral, convivencia escolar y bienestar emocional en los estudiantes, según MINEDU (2020) señala a la tutoría y la orientación educativa como ejes importantes para el fortalecimiento pedagógico, cognitivo y socioafectivo durante su estadía en la escuela. Además, Bisquerra (2009) menciona la importancia de trabajar en el desarrollo de las emociones y el control de estas también enfatiza mucho en como esto favorece en el clima del aula y consigo el aprendizaje. En ese sentido la tutoría representa en esa complementación y apoyo al estudiante para estimular las habilidades que le permitan tener una mejor relación con el medio, además fortalece la autoestima colaborando con la formación y cuidado de su identidad, es más en la etapa en la que se encuentran los adolescentes son más propensos a afectar su estabilidad emocional y la tutoría se dispone a generar espacios donde se dialogue, oriente y acompañe a los estudiantes.

1

Asimismo, se destaca el papel que juegan los docentes cómo orientadores y mediadores emocionales esto debido a que ellos son las personas más cercanas a los estudiantes y cómo pueden intervenir como conciliador en el desarrollo personal de los estudiantes, Rogers (1995) sostiene que haber adquirido y puesto en práctica las habilidades cómo empatía, escucha activa e inclusión ayudan en las relaciones interpersonales y consigo el crecimiento profesional y emocional de los individuos, esto permite construir relaciones sólidas y decidir efectivamente ante situaciones conflictivas. También, Goleman (2010) indica que la práctica docente influye de forma directa en los estudiantes y las relaciones entre estudiantes, es por ello un docente competente capaz y que esté presto a orientar más allá de su conocimiento. En ese sentido MINEDU (2016) propone que la educación integral de los estudiantes tiene que estar ligada con las competencias asociadas a la identidad, convivencia democrática y participación ciudadana, esto ayudará a que les estudiantes desarrollen habilidades que vayan concorde a su realidad y fortalecer su autonomía ante situaciones adversas.

Finalmente, la tutoría y la orientación educativa contribuye de forma significativa en el fortalecimiento sicológico y el aprendizaje significativo en los estudiantes ya que un alumno que establece relaciones emocionales sólidas promueve espacios de diálogo constructivos. Ryff (2014) sostiene que el bienestar psicológico se entiende por autoaceptación y relaciones positivas y esto se fortalecen mediante experiencias educativas que son orientadas al acompañamiento social y emocional, por ello las escuelas deben fortalecer considerablemente programas que contribuyan con el confortamiento de estas emociones.

2.3.2. El rol del docente en el desarrollo socioemocional

La educación hoy en día a 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, es por ello que los principales pilares como agentes formadores son los docentes, deben reunir capacidades tanto cognitivas como emocionales para atender las necesidades de los estudiantes, Zembylas (2007) indica 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.

Asimismo, Palmer (1998) señala que los docentes no solo enseñan desde un ámbito académico sino del lado humano, emocional y ético, esto ayudará generar confianza en los estudiantes y conseguir un ambiente donde se genere el aprendizaje significativo. Además, Hargreaves (2003) afirma que la enseñanza tiene que tratarse con mucho cuidado, donde el docente genere ambiente de confianza, respeto y empatía pues esto repercute directamente con la motivación y aprendizaje en los estudiantes.

Uno de sus roles como docentes es ser el mediador, ese intermediario entre lo que es estudiante sabe y lo que busca, tal como lo señala Ausubel (2002) que el aprendizaje significativo va a ocurrir cuando el estudiante relaciona sus experiencias previas con los nuevos conocimientos. Adicionalmente, Meirieu (2001) afirma que el docente es aquel mediador que debe contar con capacidades para transmitir conocimientos basados en la reflexión, diálogo y en 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 en el desarrollo de la empatía, escucha activa y autorregulación de emociones que son vitales para sus relaciones interpersonales en plena etapa de adolescencia, en el contexto educativo peruano muchos de los estudiantes atraviesan por situaciones adversas, conflictos en el hogar, padres disfuncionales, baja autoestima, ansiedad, frustración y estrés que constituye a una desvinculación con el prójimo; es por ello que los docentes deben estar prestos en atender con estrategias pedagógicas que incentiven el trabajo colaborativo, escucha activa y la resolución pacífica de conflictos.

1

En síntesis, el rol del docente se convierte en una pieza clave para la formación integral en los estudiantes del nivel secundaria, según Bain (2007) los mejores docentes son aquellos que inspiran confianza y motivación en los estudiantes esto es fundamental en los adolescentes ya que siempre están en el proceso de desarrollo de competencias socioemocionales y cómo generan un impacto significativo y desarrollo personal dentro y fuera del aula. Para Morin (2001) la educación debe centrarse en establecer comprensión y vínculo humano con capacidades de convivir armoniosamente y afrontar situaciones complejas del mundo actual, estas perspectivas asumen que las emociones y el proceso educativo no deben ir por 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. (2012) es que el clima saludable favorece a que los estudiantes puedan desenvolverse con mayor seguridad y lograr mejores relaciones interpersonales, todo lo contrario con ambientes mecanizados y 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 ente 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, comportamientos que surgen durante la convivencia en el aula (Manota y Estefanía, 2016; Sánchez, 2000).

Asimismo, el clima del salón va a depender de las interacciones entre estudiantes y el docente, es decir cómo se vive cotidianamente dentro de la escuela. También va a determinar 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, tal como lo señala Bronfenbrenner (1987) donde afirma que las interacciones sociales acondicionan al desarrollo integral del ser humano, en consecuencia, el docente en gran parte debe reunir sus capacidades para establecer relaciones optimas como la participación activa, respeto y empatía para adaptar su enseñanza y apoyo a cada estudiante.

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 presentarán 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 tanto de los docentes cómo de sus propios compañeros, esto también implica que el estudiante pueda apreciar que todo lo que está aprendiendo le será útil y que en lo posible su desconocimiento es atendido de forma adecuada (Ríos et al., 2010).

Por su parte Mena y Valdés (2008) afirman 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 manifiestan que la escuela es aquella que los estudiantes deben sentirse acogidos y seguros que ofrecen las oportunidades para un mejor bienestar. Por otro lado, Martínez et al. (2022) explican que la empatía viene hacer 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 ayudará al docente a conocer la forma en que sus estudiantes aprenden.

2.4.2. Clima de aula negativo

6

Por otra parte, 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 verá reflejado en la disciplina, nula participación de los estudiantes, falta de respeto mutuo y un mal manejo de aula por parte del docente, mayormente 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 & Puente, 2022).

Finalmente, Milicic y Arón (2000) mencionan que, aquellos ambientes tóxicos son percibidos mayormente por las injusticias, escaso conocimiento, exceso de críticas y 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 al 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 y en este sentido Dorri y Aghaei (2024) sostienen que 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 y Ramírez (2024) quienes explican que las competencias socioemocionales funcionan como el vehículo que moviliza estos recursos internos optimizando tanto la integración en el aula como 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. (2022) afirman 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. Tal como demuestran Schoeps et al. (2021) al evidenciar 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, investigaciones recientes como las de Cipriano et al. (2023) revelan que los estudiantes que se perciben emocionalmente seguros y son aceptados por su grupo de pares evidencian mayores niveles de participación, respeto mutuo y cooperación. Lo cual concuerda directamente con los lineamientos de 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.

Asimismo, 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) precisan 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, Gómez-Baya et al. (2022) indican que el bienestar psicológico en la escuela predispone positivamente al estudiante favoreciendo su involucramiento activo y entusiasta en el desarrollo de las clases. Este impacto adquiere una dimensión aún más práctica a través de los hallazgos de Mosquera Vergara (2024) quien resalta que un alumno socioemocionalmente competente posee la facultad de 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 yendo en contra del aislamiento, Arslan (2021) especifica que el verdadero bienestar psicológico durante la secundaria trasciende las alegrías efímeras implicando 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 exponen Mahoney et al. (2021) son estas herramientas internas las 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) argumentan 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.

Conjuntamente, la consolidación de estas dos variables resulta ser la verdadera garantía para forjar una identidad saludable y alcanzar el desarrollo humano integral, documentos rectores como los del MINSA y UNICEF (2021) reconocen 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 (2023) subrayan 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, el aprendizaje de la convivencia asertiva y la valoración personal operan entonces 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 Ministerio de Educación (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 UNICEF (2024) la cual plantea 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 vieja idea de que la inteligencia y las emociones van por separado actuando como un escudo protector frente a conductas de riesgo y el 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 contribuye con los procesos de aprendizajes y la formación integral. Por ello el currículo nacional fomenta el trabajo colaborativo, la gestión de emociones y la participación ciudadana para garantizar las relaciones interpersonales armoniosas, y no solo centrarse en los procesos académicos, también 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. Asimismo, 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 para generar un clima saludable en el aula sabiendo que esto contribuye con la convivencia escolar y 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 con el fin de fortalecer 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, es decir 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 tales como regular su nivel de estrés, mostrar empatía hacia sus compañeros y tomar decisiones éticas y responsables.

REFERENCIAS

Ahmad Ramsés Barragán Estrada. (2023). Bienestar, salud mental óptima y florecimiento: esclareciendo y diferenciando conceptos complejos. Liberabit, 29(2), e680. https://doi.org/10.24265/liberabit.2023.v29n2.680

Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2020). Measuring teachers' social-emotional competence: Development and validation of a situational judgment test. *Frontiers in Psychology* , *11* , 892. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892

Antaramian, S. P., Huebner, E. S., Hills, K. J., & 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

Argyle, M. (2001). Psychology of happiness (2nd ed.). Routledge.

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.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. Worth Publishers.

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., & 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.

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XX1, 10(1), 61-82. https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297

Blakemore, S. J., & 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. (2012). 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., & Salovey, P. (2012). Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. Learning and Instruction, 22(3), 218–230. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano.

Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & 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

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., et al. (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

Christopher, J. C., & Hickinbottom, S. (2008). Positive psychology, ethnocentrism, and the disguised ideology of individualism. Theory & Psychology, 18(5), 563–589.

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://www.researchgate.net/publication/235420498_Cohen_J_2006_Social_emotional_ethical_and_academic_education_Creating_a_climate_for_learning_participation_in_democracy_and_well-being_Harvard_Educational_Review_Vol_76_No_2_Summer_pg_201-237_wwwhepgo

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (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/

Courtney, M. G. R., Hernández-Torrano, D., Karakus, M., & 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

Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. Harper y Row.

Cueto, S., León, J., & Felipe, C. (2019). Educación cívica y ciudadana en el Perú: resultados del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS) 2016. GRADE (Grupo de Análisis para el Desarrollo)

Cuba Sancho, J. M., Huamán-Salazar, N., Vivas Durand, T. de J., & 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., & 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., & 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., & 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. UNESCO.

Diener, E. (2009). Subjective well-being. In E. Diener (Ed.), The Science of well-being (pp. 11–54). Springer. https://psycnet.apa.org/record/2010-16547-002

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & 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., & 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., & 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., & 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

Eccles, J. S., & 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

Eccles, J., & Gootman, J. A. (Eds.). (2002). Community programs to promote youth development. National Academies Press. https://www.nationalacademies.org/publications/10022

Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, emotion regulation, and risk for psychopathology. 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., & Shriver, T. P. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). https://earlylearningfocus.org/wp-content/uploads/2019/12/promoting-social-and-emotional-learning-1.pdf

Espelage, D. L., Low, S., Van Ryzin, M. J., & 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., & Huaypar-Loayza, G. H. (2020). Actitud de los estudiantes universitarios frente a la educación virtual en tiempos de la pandemia de COVID-19. Revista Brasileira de Educação do Campo, 5(1), 1-19. https://www.redalyc.org/journal/559/55971233015/

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (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

Extremera, N., & 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., et al. (2021). Bienestar psicológico y convivencia escolar. 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. Biblioteca Nacional del Perú.

Feeney, B. C., & 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

Figueroa, V., Montes, A. y Rodríguez, 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

Frankl, V. E. (1984). Man's search for meaning. Washington Square Press.

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://doi.org/10.17763/haer.40.3.h76250x720j43175

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, UNICEF, Nueva York.

Gable, S. L., & 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

Garay, J., & Alarcón, L. (2020). Relación entre habilidades socioemocionales y rendimiento académico en estudiantes de Lima Metropolitana. Editorial Universitaria.

Gardner, H. (1995). Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Paidós.

Garner, P. W., Mahatmya, D., Brown, E. L., & 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

Galiano Ramírez, María de la Concepción, Prado Rodríguez, Ramón Felipe, & Mustelier Bécquer, Reinaldo Gaspar. (2020). Salud mental en la infancia y adolescencia durante la pandemia de COVID-19. Revista Cubana de Pediatría, 92 (Supl, 1), e1342. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75312020000500016&lng=es&tlng=es.

Ginwright, S., & 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.

Goleman, D. (2010). La inteligencia emocional. Kairós.

Gómez López, M., Viejo, C., & Ortega Ruiz, R. (2019). Psychological well-being during adolescence: Stability and association with romantic relationships. Frontiers in Psychology, 10, Article 1772. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01772

Gómez-López, M., Viejo, C., & 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), 2415. https://doi.org/10.3390/ijerph16132415

Gomez-Baya, D., Salinas-Perez, J. A., Sanchez-Lopez, A., Paino-Quesada, S., & Mendoza-Berjano, R. (2022). The role of developmental assets in gender differences in anxiety in Spanish youth. *Frontiers in Psychiatry* , *13* , Artículo 810326. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.810326

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & 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., & 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., & Mendo-Lázaro, S. (2019). Emotional intelligence and psychological well-being in adolescents. International Journal of Environmental Research and Public Health, 16(10), 1720. https://doi.org/10.3390/ijerph16101720

Habermas, J., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), Well-being: The foundations of hedonic psychology (pp. 3–25). Russell Sage Foundation.

Kashdan, T. B., Barrett, L. F., & 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.

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

Lerner, R. M., Agans, J. P., Arbeit, M. R., Chase, P. A., Weiner, M. B., & Schmid, K. L. (2013). Antagonistic versus mutualistic relations between youth and their communities: The role of the developmental context. Journal of Research on Adolescence, 23(3), 433–447. https://doi.org/10.1111/jora.12067

Lomas, T. (2015). Positive psychology and the aesthetics of connection. Journal of Theoretical and Philosophical Psychology. https://www.researchgate.net/publication/303951217

Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. Emotion, 5(1), 113–118. https://doi.org/10.1037/1528-3542.5.1.113

López Vázquez, R., Tobón Tobón, S., Veytia Bucheli, M. G., & 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., et al. (2021). Teachers' social–emotional competence. Sustainability, 13(21), 12142. https://doi.org/10.3390/su132112142

Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & 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., & 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., & Krettenauer, T. (2013). The relation of moral emotion attributions to prosocial and antisocial behavior: A meta-analysis. Child Development, 84(2), 397–412. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01851.x

Manota Sánchez, M. A., & Melendro Estefanía, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables. Contextos Educativos, 19, 55–74. https://doi.org/10.18172/con.2756

Marcia, J. E. (1980). Identidad en la adolescencia. Manual de psicología adolescente, 9(11), 159–187.

Martela, F., & 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

Martela, F., & Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life. 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., & 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., & Grammer, J. K. (2017). Self-regulation. En N. Halfon, C. B. Forrest, R. M. Lerner, & 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., & 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., & 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.

Mena, I., & Valdés, A. (2008). Clima social escolar.

Mendiola Arrisueño, C. (2019). Inteligencia emocional y bienestar psicológico [Tesis]. Universidad de Lima. https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/10631

Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Hintsa, T., & 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

Milicic, N., & Arón, A. M. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. Psykhe, 9(2).

MINEDU. (2006). Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana: Estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima.

MINEDU. (2016). Marco de buen desempeño docente: Aportes y comentarios.

MINEDU. (2023). Programa de habilidades socioemocionales. https://repositorio.minedu.gob.pe/.../habilidades_socioemocionales.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. http://www.minedu.gob.pe/curriculo/

Ministerio de Educación del Perú. (2016). Currículo nacional de la educación básica.

Ministerio de Educación del Perú. (2017). Tutoría y orientación educativa en la educación secundaria.

Ministerio de Educación del Perú. (2020). Lineamientos de tutoría y orientación educativa para la educación básica.

MINSA & UNICEF. (2021). La salud mental de niñas, niños y adolescentes en el contexto de la COVID-19.

Mitchell, M., & Bradshaw, C. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate. Journal of School Psychology, 51, 599–610.

Morales-Rodríguez, F. M. (2021). Fear of COVID-19, psychological well-being and coping strategies in adolescent students. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(8), 4251. https://doi.org/10.3390/ijerph18084251

Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.

Muñoz, E., Vázquez, C., & Hervás, G. (2016). Construcción del concepto de salud mental positiva. Revista Panamericana de Salud Pública, 39(3), 166–173. https://iris.paho.org/.../v39n3a4_166-173.pdf

Narváez, J. H., et al. (2021). Bienestar psicológico frente a COVID-19. Universidad y Salud, 23(3), 207–215. https://doi.org/10.22267/rus.212303.234

Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C., & 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

OCDE. (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills* . OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/92a11084-en

Organización Mundial de la Salud (2020). Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus. https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses

Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & 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

Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & 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

Palmer, P. J. (1998). The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life. Jossey-Bass.

Páramo, F., Straniero, M., García, A., Torrecilla, A., & Escalante, J. (2019). The study of psychological well-being in educational contexts. In 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

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 .

Pawelski, J. O. (2015). Defining the "positive" in positive psychology: Part II. A normative analysis. The Journal of Positive Psychology, 6(5), 357–368. https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1137628

Pérez-Guevara, D.-J., & 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.

Primi, R., Santos, D., John, O. P., & 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

57 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 e inteligencia emocional [Tesis]. Universidad Continental. https://repositorio.continental.edu.pe/.../TE_Quiroz_Tueros_2025.pdf

Quisintuña Galarza, B. S., & Gaibor González, I. A. (2020). Bienestar psicológico y autoeficacia académica. Revista Latinoamericana de Psicología Aplicada, 12(1), 80–94. https://doi.org/10.62305/biosana.v4i5.327

Ríos, D., Bozzo, N., Marchant, J., & Fernández, P. (2010). Factores que inciden en el clima de aula universitario. XL(3–4), 105–126.

Rodríguez Ledo, C., et al. (2020). Competencias socioemocionales en secundaria. Revista de investigación psicoeducativa, 3(16), 681–701. https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i46.2241

Rogers, C. R. (1961). On becoming a person. Houghton Mifflin.

41 Rogers, C. R. (1995). On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Houghton Mifflin Harcourt.

34 Ruíz-Ortega, A. M., & Berrios-Martos, M. P. (2023). 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., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory. American Psychologist, 55(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

28 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

31 Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited. Psychotherapy and Psychosomatics, 83(1), 10–28. https://doi.org/10.1159/000353265

Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited. Psychotherapy and Psychosomatics, 83(1), 10–28. https://doi.org/10.1159/000353263

20, 26 Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185-211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9, 185–211.

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, 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

20 Schoeps, K., Tamarit, A., Postigo-Zegarra, S., & 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

24, 30, 40 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., & 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

Soto, C. J., Napolitano, C. M., & Roberts, B. W. (2021). 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

Suldo, S. M., Gormley, M. J., DuPaul, G. J., & 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

Tabares, A.; Núñez, C. y Osorio 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

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & 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

Tobón, S. (2006). La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo.

UNESCO. (2022). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO Publishing. https://doi.org/10.54675/ASRB4722

UNICEF Perú. (2024, febrero 21). Año escolar 2024: UNICEF plantea alianza nacional por una educación de calidad.

UNICEF. (2024). Primeros auxilios psicológicos en la escuela. https://www.unicef.org/peru/.../Modulo-II.pdf

Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C. (2020). El papel de la motivación escolar y el compromiso académico en el bienestar de los estudiantes adolescentes. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 10(1), 423–434. https://doi.org/10.3390/ejihpe10010031

Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S. T., Van Lier, P., & 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., & 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., & 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., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), Handbook of social and emotional learning: Research and practice (pp. 3–19). The Guilford Press. https://www.researchgate.net/publication/302991262_Social_and_emotional_learning_Past_present_and_future

Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., & Schiefele, U. (2017). Development of achievement motivation and engagement. In R. M. Lerner (Series Ed.) & M. E. Lamb (Vol. Ed.), Handbook of child psychology and developmental science (7th ed., Vol. 3). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy316

Wong, P. T. P. (2011). Positive psychology 2.0. Canadian Psychology, 52(2), 69–81. https://doi.org/10.1037/a0022511

Yeager, D. S., Trzesniewski, K. H., & 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., & Williams, W. C. (2013). Interpersonal emotion regulation. Emotion, 13(5), 803–810. https://doi.org/10.1037/a0033839

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. (Eds.). (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? Teachers College Press.

3, 4, 15, 19