

DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: EL PAPEL DEL CONTEXTO ACADÉMICO

SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT IN HIGH-SCHOOL: THE ROLE OF THE ACADEMIC CONTEXT

Luis Gerardo Ortiz Lack

Martha Leticia Gaeta González

Luis
Gerardo
Ortiz Lack

Maestrante en Innovación y Calidad Educativa. Licenciado en Psicopedagogía, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Pertenece al grupo de investigación de Ética y Autorregulación del Aprendizaje en el Proceso Educativo de la UPAEP.
luislack11@gmail.com

Martha
Leticia
Gaeta
González

Doctora en Psicología y Aprendizaje, Universidad de Zaragoza, España. Profesora investigadora de Investigación Educativa, UPAEP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI Nivel 1).
marthaleticia.gaeta@upaep.mx

RESUMEN

La transición educativa que actualmente experimenta México pone de relieve a la educación socio-afectiva como parte de una educación de calidad, donde el estudiante aprenda a gestionar

sus recursos personales para un adecuado desarrollo en el ambiente donde se desenvuelve. En el nivel medio superior, ello se plantea a lo largo del currículo escolar, por medio de la generación de ambientes de aprendizaje que contribuyan al despliegue de habilidades socioemocionales de los alumnos. El contexto académico constituye, por tanto, un espacio para favorecer el aprendizaje vicario, así como para fortalecer la motivación de los estudiantes hacia el logro de ciertos aprendizajes. Se propone un acercamiento, desde la teoría de la autorregulación emocional de Saarni, para la reflexión sobre el papel preponderante del ambiente académico en el desarrollo de habilidades socio-afectivas de los estudiantes en el nivel medio superior.

Palabras clave: ambientes de aprendizaje, autorregulación emocional, educación socio-afectiva.

ABSTRACT

The educational transition currently experienced by Mexico underscores the socio-affective education as part of an educational quality, where the student learns to manage their personal resources for an adequate development in the environment where he develops. In the high-school, this arises throughout the school curriculum, through the generation of learning environments that put in the center the human aspect to contribute to the deployment of emotional skills of the students to trough of the curriculum. The academic context is therefore a space to favor the social learning, as well as to strengthen the motivation of the students towards the achievement of certain goals. It proposes an approach, from the theory of the emotional self-regulation of Saarni, for the reflection on the role dominating the academic environment in the development of socio-affective skills of the students in the upper middle level

Key words: learning environments, emotional self-regulation, socio-emotional education.

1. INTRODUCCIÓN

La estructura educativa en México se encuentra en transición con el fin de transformar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva holística, que tome en cuenta las diversas dimensiones de su persona en interacción con el entorno donde se desarrolla día a día. El nuevo modelo educativo —puesto en marcha a nivel nacional, a partir del ciclo escolar 2017-2018 en escuelas piloto y que se aplicará en su totalidad en el ciclo escolar 2018-2019—, concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un catalizador de los aprendizajes clave, así como de las competencias que todos los estudiantes de educación básica y media superior deben poseer, para insertarse adecuadamente en su contexto social. En este marco se identifican como ejes clave cuatro aspectos del desarrollo competencial de la persona: aprender a conocer (conocimientos para favorecer nuevos aprendizajes), aprender a ser (concebirse a sí mismo como un ser integral, así como la responsabilidad del individuo ante sus actos), aprender a convivir (elementos para desarrollar estilos de convivencia adecuados, basados en el respeto hacia uno mismo y con el otro) y aprender a hacer (metodologías adecuadas para la solución de problemas de la vida cotidiana), desde niveles iniciales hasta la educación media superior (Nuño, Granados, Jara, Tuirán, Treviño y Gómez, 2017).

De manera específica, la educación en el nivel medio superior en nuestro país se enfrenta a múltiples problemáticas respecto del desarrollo de los adolescentes como personas. Diversos estudios realizados por distintas instancias en México indican altos niveles de malestar emocional (56% de los encuestados se sienten tristes), interacciones entre pares desfavorables (48% de los planteles mencionan tener niveles medios o bajos de calidad en las relaciones dentro de la institución), consumo de drogas (28% en hombres y 22% en mujeres), así como otros factores que afectan el desarrollo integral de los estudiantes de secundaria y bachillerato (Secretaría de Educación Pública, [S.E.P.], s.f.). Lo anterior refleja una realidad que requiere ser atendida a nivel personal y social dentro de la educación formal, con el fin de dotar a los estudiantes de elementos que les permitan conocer y gestionar adecuadamente sus estados afectivos ante los problemas sociales a los que se enfrentan.

Es por ello que el aprendizaje debe considerar la dimensión emocional, a fin de prevenir problemas de violencia e inadaptación (Martínez-Otero, 2015), permitiendo a los estudiantes tener experiencias educativas que faciliten establecer esquemas de autoconocimiento y de convivencia adecuados, lo cual se considera como un elemento fundamental para el desarrollo integral de los adolescentes (Heras, Cepa y Lara, 2016) y que es preciso promover desde la educación formal.

2. DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO DEL ESTUDIANTE EN EL NIVEL MEDIO-SUPERIOR

Desde edades tempranas, el individuo inicia con ciertos códigos de lenguaje que le permiten comunicarse con el ambiente donde aprende y recibe retroalimentación sobre sí mismo, generando así un vínculo afectivo mediante el cual, paulatinamente, irá desarrollando un reconocimiento y gestión de sus emociones, estrechamente ligado a la adquisición de un aprendizaje social adecuado. Todo ello permitirá gestionar los primeros esquemas cognitivos para la apropiación y desarrollo de futuros aprendizajes. Así, cuando los niños comunican eficazmente su experiencia afectiva al entorno y éste reacciona adecuadamente, se produce una estimulación socio-afectiva que permea la construcción de símbolos y elementos para iniciar el desarrollo de un lenguaje para aprender apropiadamente (Saarni, 2001).

El proceso anteriormente mencionado, facilita la adecuación de la información del contexto social, medio donde el ser humano gestiona diversos contenidos toda su vida, para así propiciar una apropiada organización cognitiva que permita el desarrollo de procesos para el aprendizaje. Tal como señala Martínez-Otero (2015, p. 57) «[...] los estados afectivos se expresan sobre todo a través de impulsos, tendencias, apetitos, instintos, pasiones, emociones y sentimientos. En cierto modo, la afectividad es el motor de la vida psíquica». De ahí que, la dimensión socio-afectiva del individuo, debe atenderse en las diferentes etapas del desarrollo humano, con el fin de ir generando esquemas de actuación adaptativos, así como una concepción positiva de sí mismo dentro de su contexto social.

La comprensión y el desarrollo de los aspectos socio-afectivos fortalecen actitudes favorables para enfrentar efectivamente las situaciones adversas del ambiente social, propiciando el desarrollo de estrategias para solucionar adecuadamente las problemáticas y, al mismo tiempo, generar aprendizajes durante el proceso formativo (Ramírez, Albarrán y León, 2009).

De manera más específica, en la adolescencia existen necesidades emocionales y afectivas que, si bien necesitan ser atendidas desde el ambiente familiar, también deben promoverse en el contexto escolar, por medio de la educación socio-efectiva. De esta forma, la generación de vínculos afectivos saludables, identificación de emociones, autococonocimiento y otros factores de la autorregulación socio-emocional, son elementos que se deben fortalecer, siendo la escuela un lugar propicio para empoderar a la persona a partir de los ambientes de aprendizaje (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017). Es esencial que en la educación media-superior se promueva el desarrollo de la dimensión socio-afectiva, para la promoción de esquemas cognitivos y motivacionales que faciliten la mejor toma de decisiones, la resolución de problemas de manera efectiva, así como la interacción positiva entre pares, con sus familias y demás círculos sociales donde los adolescentes se desenvuelven y aprenden diariamente.

Como apuntan Bandura y Wolters (1990), un aprendizaje eficaz se encuentra estrechamente vinculado con la autorregulación socio-emocional, pues gracias al manejo adecuado de las emociones es posible favorecer el desarrollo de acciones encaminadas a la apropiación de nuevos contenidos, mediante estrategias para optimizar los recursos personales y del contexto. Es así como gracias al apoyo del ambiente, el estudiante de bachillerato conformará nuevos esquemas de pensamiento, permitiéndole así acceder a estrategias que favorezcan una mejor adaptación al contexto.

De modo que la educación socio-afectiva se considera fundamental para que los adolescentes tengan la posibilidad de trabajar e integrar en su vida diversos conceptos, valores, actitudes y habilidades para comprender y manejar adecuadamente sus emociones, logrando así un conocimiento adecuado de sí mismo y mejor comprensión de los otros (Nuño *et al.*, 2017).

Conviene tener presente, como señala Saarni (2001), que las habilidades socio-emocionales contribuyen a tener un sentido de autoeficacia para el desarrollo de comportamientos en el contexto donde se desarrolla la persona, todo ello en interacción con los otros. La autoeficacia percibida por el estudiante durante su aprendizaje —es decir, el nivel de capacidad concebido para desarrollar cierta actividad en cierto contexto con ciertas condiciones— permite al adolescente generar expectativas sobre sí mismo, durante el desarrollo de esquemas cognitivos en interacción con el contexto social, favoreciendo o entorpeciendo su desarrollo como resultado de las estrategias utilizadas en su planificación y ejecución.

En este punto cabe mencionar que la motivación es un factor fundamental durante el proceso de aprendizaje. Gracias a ella, el estudiante puede desarrollar un interés genuino por la adquisición de nuevos aprendizajes e iniciar y perseverar en el estudio, favoreciendo por lo tanto buenos resultados escolares. Por otro lado, cuando los estudiantes se encuentran desmotivados, existe una alta probabilidad de obtener un rendimiento por debajo de lo esperado y, por ende, no lograr los aprendizajes significativos necesarios para afrontar los retos académicos de esta etapa formativa (Marchesi, 2009; Tovar, 2012). El desarrollo de una motivación intrínseca es, por tanto, importante para la adquisición de aprendizajes, al permitir a la persona el establecimiento de un compromiso personal por lograr la acción hacia la meta (Kassin, Fein y Markus, 2010). Pero centrarse sólo en la motivación para la mejora del desempeño escolar equivale, como afirma Martínez-Otero (2015), a desperdiciar el potencial humano de los estudiantes.

La localización de recursos para desarrollar una estructura interna que permita el crecimiento del adolescente —a pesar de las dificultades propias del desarrollo, y con ello la posibilidad de una mayor apertura a nuevos aprendizajes— requiere cierto nivel de resiliencia, al fungir ésta como la capacidad de afrontar los retos del contexto donde se sitúa el individuo, con el fin de contar con los niveles necesarios de motivación, es decir, un sentido propuesto para generar la persistencia adecuada para lograr el objetivo a pesar de los obstáculos que se presenten durante el proceso (Marchesi, 2009; Gordon, 1996 en López-Suárez, 2014). Por lo que se corrobora una vez más, la necesidad de contar con

una educación de la afectividad que estimule la motivación plena del estudiante (Martínez-Otero, 2015).

En este sentido, Bandura (1977) considera a la expectativa percibida de la persona como un factor importante en el proceso de aprendizaje social, pues ésta permea la estructura interna del individuo con miras a lograr cierto comportamiento; lo anterior, con apoyo del ejemplo de otros sujetos durante el desarrollo de los aprendizajes, así como los resultados obtenidos por éstos. Así, el ambiente social constituye un punto de referencia importante para el sujeto que desarrolla esquemas cognitivos para favorecer ciertos aprendizajes.

Con el apoyo del contexto social, es posible que el adolescente desarrolle estrategias que afiancen elementos para combatir posibles estresores durante su proceso de aprendizaje, generando una concepción positiva de sí mismo hacia el aprendizaje para facilitar una adecuada autorregulación socio-emocional (Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, 2012). De esta forma, en el bachillerato, los pares y docentes tienen un papel importante en la motivación del estudiante, por acceder a ciertos esquemas de actuación y para integrar nuevas formas de pensamiento, a partir de la autoeficacia percibida para lograr las metas propuestas (Chacón y Chacón, 2010; Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro, 2012). De ahí la importancia de los procesos motivacionales para el aprendizaje vicario en los estudiantes, así como sus actitudes y emociones, que permiten afianzar vínculos efectivos positivos entre los estudiantes, para un desarrollo personal y social.

3. EL CONTEXTO ACADÉMICO COMO PROMOTOR DEL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO DE LOS ESTUDIANTES

La educación formal es considerada un elemento primordial en materia de aprendizajes para el ser humano. La escuela constituye un puente mediador entre los diversos circuitos sociales donde se desarrolla el individuo (familia o pares); un espacio donde aprende a gestionar su vida social, teniendo la oportunidad de favorecer una

relación armoniosa dentro de la vinculación de los aprendizajes desarrollados hacia otras esferas de su vida (Fernández, Luquez y Leal, 2010). Gracias a los aprendizajes adquiridos dentro de las instituciones educativas se influye en la gestión favorable de estrategias para acceder a nuevos estadios de crecimiento personal.

En este sentido, el ambiente escolar juega un rol fundamental en el perfeccionamiento de competencias no sólo a nivel académico (como lo planteaba la educación tradicional), sino también en las demás esferas, adecuando sus aprendizajes al desarrollo vital de cada persona, por medio de la colaboración y significación social. Esta perspectiva —consideramos— permitirá establecer esquemas de actuación para un adecuado ajuste sociopsicológico del individuo, favoreciendo el desarrollo de habilidades y actitudes para alcanzar objetivos educativos a corto, mediano y largo plazo por medio de la interacción social (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012).

Lo anterior se debe promover mediante el desarrollo de habilidades emocionales y verificando la adecuada convivencia escolar dentro del ambiente educativo. Al evaluar la convivencia escolar dentro de un marco de valores y gestión efectiva del conocimiento, el proceso de aprendizaje se vuelve más eficiente, posibilitando así la generación de mejores espacios de aprendizaje significativo para los estudiantes (Sandoval, 2014). En este sentido, estamos de acuerdo en que un clima escolar positivo facilita el desarrollo de habilidades socio-afectivas para hacer frente, lo mejor posible, a las diversas problemáticas a lo largo de su vida (Ruvacalba, Gallegos-Guajardo y Fuerte, 2017).

El respeto a la integridad de la persona y la calidad de las relaciones entre los integrantes del contexto educativo, son factores clave en el adecuado desarrollo personal. Así, al favorecer ambientes escolares que busquen una sintonía entre los aspectos físicos, socio-emocionales y de aprendizaje —y en última instancia dignifiquen la integridad de la persona—, se generará la motivación necesaria para acceder a nuevos esquemas cognitivos, permeando a su vez la dimensión socio-emocional del adolescente, para una adecuada sintonía entre la persona y su entorno (Castro y Morales, 2015).

Tanto las normas institucionales, como la perspectiva y los elementos de la gestión escolar, pueden facilitar (o no) de manera estructurada y sistemática, la dimensión afectiva del colectivo escolar, con la participación de todos los actores y promoviendo al mismo tiempo el bienestar y desarrollo de docentes, alumnos, padres de familia y demás actores vinculados al aula. Con ello se logrará la edificación de una sociedad respetuosa, tolerante y justa donde se vele por el ejercicio funcional en las diferentes esferas del proceso de aprendizaje dentro y fuera del contexto escolar (Milicic, Alcalay, Berger y Álamos, 2013).

Es innegable que cuando las propuestas institucionales se enfocan al desarrollo integral de los adolescentes, se facilitan ambientes áulicos donde se propicia realmente una gestión del aprendizaje socio-emocional. De aquí la importancia de contar con esas estructuras dentro de los programas y esquemas educativos que sustenten estos ambientes, con el fin de facilitar la adquisición y desarrollo de competencias significativas.

Promover espacios de reflexión y análisis sobre habilidades socio-emocionales facilitará, al mismo tiempo, la gestión adecuada de este proceso de aprendizaje. Al respecto, Saarni (2001) propone tres dimensiones fundamentales de una adecuada interacción del sujeto con su ambiente:

- 1) El grado de gestión en las diferencias de jerarquía del sujeto con su ambiente;
- 2) el grado de afiliación en las relaciones del sujeto con su entorno, y
- 3) el grado de expresión emocional del sujeto con su entorno, tomando en cuenta la expresión pública y privada del individuo.

De aquí la importancia de propiciar ambientes donde se desarrollen estrategias de autorregulación socio-emocional en los estudiantes que permitan, a su vez, relaciones emocionalmente sanas para gestionar vínculos que sustenten la adquisición de nuevas estructuras de contenido de los diversos aprendizajes propuestos por el proyecto educativo.

De todo lo dicho se deduce que la adecuada estructura de aprendizaje con objetivos, contenidos, actividades de mediación, así como de evaluación de una adecuada autorregulación socio-emocional en el estudiante de bachillerato, contribuirá a que los estudiantes accedan a estados del desarrollo que permeen las demás esferas de su crecimiento (Barrantes-Elizondo, 2016).

4. PROMOCIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIO-AFECTIVA EN EL AULA

El desarrollo integral del estudiante durante su proceso de crecimiento, según hemos visto, tiene que ver con su interacción con el contexto social, al generar diversos tipos de apegos con los diferentes actores, generando vínculos que facilitan u obstaculizan su empoderamiento para acceder a cierto aprendizaje y lograr el rendimiento deseado; por ende, las interacciones desarrolladas en el aula, juegan un rol fundamental para la consecución de aprendizajes en el estudiante (Páez, Fernández, Campos, Zubieta y Casullo, 2006).

Es así como el aula —espacio dentro del cual se gestiona el proceso de aprendizaje— tiene un rol preponderante para promover y fortalecer competencias a nivel socio-emocional y cognitivo, para desarrollar nuevos conocimientos, mediante una interacción y comunicación continua con los pares y docentes, orientadas a facilitar estrategias de solución de problemas durante su vida diaria (Otálora, 2010).

El docente, en su interacción con los estudiantes, puede propiciar (o no) el logro de estos objetivos pedagógicos esperados. De modo que la generación de nuevos esquemas y otros procesos —tanto cognitivos como emocionales— deben promoverse de manera explícita durante el proceso de aprendizaje (Ramírez-Carmona, Ríos-Cepeda y Guevara-Araiza, 2016). El docente es el responsable de generar un ambiente facilitador de experiencias que motive el crecimiento integral en un clima de sana interacción de nuevas propuestas de crecimiento personal. Un ambiente áulico bien estructurado y con miras al desarrollo de estrategias de autorregulación socio-emocional favorece, por tanto, los

demás aprendizajes en las diversas etapas del desarrollo académico de los estudiantes de manera eficaz.

Es por ello que consideramos fundamental el tomar en cuenta las habilidades socio-emocionales dentro del aula, enfatizando en los adolescentes la importancia de visualizarse como seres humanos con diversas dimensiones, de cara a un crecimiento personal basado en los diversos aprendizajes a los que tienen acceso a lo largo de esta etapa.

El apoyo del docente durante este proceso es primordial, pues él facilita y acompaña al estudiante en la identificación adecuada de sus emociones, sentimientos y motivaciones, favoreciendo un desarrollo socio-afectivo que favorezca una vinculación real con los contenidos; es decir, que el adolescente pueda encontrar sentido a sus aprendizajes y aplicarlos en su vida diaria, con base en criterios de convivencia adecuada según el círculo social donde se encuentre.

Como muestran diversas investigaciones, existen ciertos elementos dentro del aula que facilitan este desarrollo de habilidades socio-emocionales en los adolescentes. Por ejemplo, en un estudio con adolescentes colombianos, se identificó la importancia de la implicación del docente durante la utilización de estilos de enseñanza en materia de vinculación emocional, como factor esencial para el desarrollo de diálogos adecuados, manejo de conflictos, así como el fortalecimiento de las competencias socio-emocionales, con miras a una convivencia ética en el entorno escolar (Rendón, 2015).

Por su parte, en otro estudio desarrollado con estudiantes venezolanos inscritos en educación media superior y técnica, se encontró a las habilidades emocionales de autocontrol y competencia social como las menos favorecidas en los estudiantes conformantes del estudio, enfatizando la importancia de facilitar este tipo de aspectos durante este período educativo (Segura-Martín, Caheiro-González y Domínguez-Garrido, 2015).

Como evidencia la literatura, son diversas las posibilidades para favorecer el desarrollo socioafectivo de los estudiantes de manera sistemática (Martínez-Orero, 2015, p. 74): orientación

emocional ocasional; programas paralelos de educación afectiva; asignaturas optativas; acción curricular; entre otros. A continuación se presentan algunos esfuerzos llevados a cabo en diferentes latitudes y contextos.

En la comunidad de Valencia, España, se implementó un programa de educación emocional en los primeros grados de educación secundaria, obteniendo buenos resultados, al identificar la importancia de trabajar a nivel emocional con el fin de enseñar a los adolescentes a validar sus emociones y apoyarlos en el manejo adecuado de las mismas, para consigo mismos y su vínculo con otras personas (Sánchez-Calleja, García-Jiménez y Rodríguez-Gómez, 2016).

Por su parte, el programa de educación socio-emocional SEA, desarrollado desde la Universidad de Barcelona, España, propone el trabajo dentro del aula para favorecer el desarrollo socio-emocional de los estudiantes, a partir de cinco habilidades:

- 1) Conciencia emocional, entendida como la habilidad para identificar emociones en uno mismo así como en los demás.
- 2) Regulación emocional, definida como la habilidad para gestionar adecuadamente las emociones propias, como en la interacción con otros.
- 3) Autonomía emocional, enfocada hacia los elementos que permiten un manejo adecuado de las herramientas personales, encaminadas al cuidado, tanto de uno mismo como con los otros.
- 4) Competencias sociales, dirigidas a la adecuada interacción con los demás.
- 5) Habilidades para la vida y el bienestar, destinadas a la utilización correctamente focalizada para la solución de problemas (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevilla, 2010, en Rodríguez, Celma, Orejudo y Rodríguez, s.f.).

El modelo descrito promueve la interacción del individuo con su entorno, por medio de la utilización de herramientas emocionales que

faciliten la adquisición de aprendizajes necesarios para desarrollarse integralmente. Lo anterior facilita la generación de un clima de aula adecuado, así como una sana convivencia entre los compañeros, propiciando un ambiente de aprendizaje para desarrollar las diversas habilidades requeridas en el perfil de egreso de los alumnos.

En México, como parte de su propuesta en materia de habilidades socio-emocionales —que conforman el nuevo modelo educativo en la educación media superior—, la SEP incorpora el programa Construye-T, que busca la promoción del aprendizaje de habilidades socio-emocionales, con el fin de fomentar un proceso de bienestar integral y afrontar adecuadamente los retos académicos y personales en las diversas etapas de su desarrollo.

El programa se articula con tres elementos clave:

- 1) Conoce-T, como primer acercamiento a las habilidades para reconocerse a uno mismo como persona y el manejo adecuado de nuestras emociones.
- 2) Relaciona-T, encauzado a facilitar habilidades para establecer vínculos afectivos positivos.
- 3) Elige-T, encaminado a decidir adecuadas tomando en cuenta las consecuencias de las anteriores, con el fin de lograr las metas del adolescente en las diversas dimensiones de su vida (SEP, 2018).

El programa busca desarrollar estrategias favorecedoras de un clima de aprendizaje emocionalmente adecuado, ayudando al crecimiento integral de los adolescentes para alcanzar una mejor relación con ellos mismos y los diversos actores con quienes se vinculan día con día.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Convencidos de la necesidad de considerar el aspecto humano como parte del aprendizaje académico, enfatizamos en que si bien el logro de aprendizajes idóneos por parte de los adolescentes es una tarea

importante para su perfil de egreso, su desarrollo socio-afectivo le permitirá fortalecer su carácter de modo que pueda enfrentarse a los retos que la vida le plantee a lo largo de su crecimiento. Durante la educación media-superior, el adolescente se encuentra inmerso en una etapa de desarrollo crucial para gestionar adecuadamente sus estados afectivos y emocionales. De ahí la importancia de propiciar espacios donde el estudiante identifique y reflexione las implicaciones de este aspecto tan importante para el resto de su vida.

Como hemos señalado, las habilidades socio-emocionales de los estudiantes inciden directamente en la autoeficacia, la motivación y en el vínculo desarrollado tanto con sus pares como sus docentes, dando pie a la generación de nuevas experiencias de aprendizaje de manera óptima. Es por ello primordial que desde los espacios escolares, y en especial en el contexto del aula, se favorezca una adecuada promoción de las habilidades socio-emocionales, mediante un modelaje y una práctica guiada, que permita al adolescente lograr un mayor estado de bienestar.

En suma, el contexto educativo es un factor fundamental en el crecimiento integral de los estudiantes, pues por medio del desarrollo socioafectivo se generarán, de una mejor manera, los esquemas cognitivos necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje académico en sus diversas vertientes. Es por ello indispensable tomar en cuenta, en el perfil de aprendizaje de los estudiantes, las habilidades socio-emocionales con las que cuenta para que gestionar, de manera autónoma, estrategias para acceder a conocimientos teórico-prácticos, vinculados a las experiencias de su vida y lograr, así, un aprendizaje significativo.

El desarrollo de programas educativos que incentiven este tipo de prácticas manera sistemática, puede favorecer la implicación del adolescente con esta dimensión de su persona, permitiéndole así acrecentar sus estrategias para conocerse a profundidad y tener la oportunidad de mejorar su vínculo afectivo con sus semejantes. Cuando se unen los saberes con la dimensión emocional de la persona, no sólo se logra un aprendizaje significativo, sino también se fortalecen herramientas para un mayor bienestar personal y social a lo largo del ciclo de la vida. ■

REFERENCIAS

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. Recuperado de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>

Bandura, A. y Wolters, R.H. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. España: Alianza.

Barrantes-Elizondo, L. (2016). Educación emocional: el elemento perdido en la justicia social. *Revista electrónica Educare*, 20(2), pp. 1-10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194144435025>

Castro, M. y Morales, M.E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica Educare*, 19(3), pp. 1-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994008>

Chacón, E.J. y Chacón, C.T. (2010). Un modelo para medir el sentido de autoeficacia docente en profesores de inglés como lengua extranjera en secundaria. *Evaluar*, (10), pp. 1-21. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/456/425>

Fernández, O., Luquez, P. y Leal, E. (2010). Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. *Telos*, 12(1), pp. 63-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99312518005>

García, A.M., Déniz, M.C. y Cuéllar, D.G. (Julio-Diciembre, 2015). Inteligencia emocional y emprendimiento: posibles líneas de trabajo. *Cuaderno de Administración*, 28(51), 28-51. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cadm/v28n51/v28n51a04.pdf>, doi:10.11144

Heras, D., Cepa, A. y Lara, F., Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales en niños y niñas. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(1), pp. 67-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851776008>

Kassin, S., Fein, S. y Markus, H.R. (2010). *Psicología social*. México: Cenage Learning.

Limonero, J.T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M.J. y Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: predictores de satisfacción con la vida. *Behavioral psychology*, 20(1), 183-196. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/234139556_Resilient_coping_strategies_and_emotion_regulation_predictors_of_life_satisfaction_Estrategias_de_afrontamiento_resilientes_y_regulacion_emocional_predictores_de_satisfaccion_con_la_vida

López-Suárez, M.D. (2014). Relación entre satisfacción con la vida y satisfacción con el deporte y en jóvenes deportistas (Tesis doctoral, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 2014). Las Palmas, Gran Canaria. Recuperado el 24 de Octubre del 2016, desde: http://acceda.ulpgc.es/bitstream/am/10553/13022/2/0707977_00000_0000.pdf

Marchesi, Á. (2009). *Desarrollo psicológico y educación: 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial.

Márquez-Cervantes, M.C. y Gaeta-González, M.L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), pp. 221-235. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217050478015>

Martínez-Otero, V. (2015). *La Inteligencia Afectiva. Teoría, práctica y programa*. Madrid: CCS.

Milicic, N., Alcalay, L. Berger, C. y Álamos, P. (2013). Aprendizaje socio-emocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399538147002>

Nuño, A., Granados, O., Jara, S., Tuirán, R., Treviño, J. y Gómez, I. A. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: Secretaría de Educación Pública.

Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, (5), pp. 71-96. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476348368003>

Páez, D., Fernández, I., Campos, M., Zubieta, E. y Casullo, M.M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y estrés*, 12(2-3), 329-341. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2244289>

Ramírez-Carmona, L.A., Ríos-Cepeda, V.L. y Guevara-Araiza, A. (2016). Desafíos educativos para la convivencia escolar. *Ra Xihmal*, 12(6), pp. 51-69. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194003>

Ramírez, M., Albarrán, A.R. y León, A.A. (2009). *Orientación a la vida académica*. México: Mc-Graw Hill.

Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socio-emocional y estilos de enseñanza em educación media. *Sophia*, 11(2), pp. 237-256. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740778009>

Rodríguez, C. Celma, L, Orejudo, S y Rodríguez, L. (s.f.) Desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los adolescentes en el aula: Programa de educación socio-emocional SEA. pp. 1-14. Recuperado de <http://www.ub.edu/jornadeseducacioe>

[mocional/wp-content/uploads/2012/04/4.Programa-SEA-Desarrollo-de-las-habilidades-emocionales-y-sociales-de-los-jóvenes-en-el-aula.-César-Rodríguez-Laura-Celma-Santos-Orejudo-Luis-María-Rodríguez..pdf](#)

Ruvacalba, N.A., Gallegos-Guajardo, J., Fuerte, J.M. (2017). Competencias socio emocionales como predictoras de conductas pro-sociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista internacional de Formación del Profesorado*, 31(1), pp. 77-89. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136012>

Saarni, C. (2001). Cognition, Context and Goals: Significant Components in Socioal-Emotional Effectiveness. *Social Development*, 10(1), pp. 125-129. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9507.00152/abstract>, doi: 10.1111/1467-9507.00152

Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28(31), pp. 71-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723161009>

Sánchez-Cañeja, L., García-Jiménez, E. y Rodríguez-Gómez, G. (2016). Evaluación del diseño del programa AedEM de Educación Emocional para Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), pp. 1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91649685005>

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, (41), pp. 153-178. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19536988007>

Secretaría de Educación Pública (s.f.). *Las habilidades socio-emocionales en el nuevo modelo educativo*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264246/Las_HSE_en_nuevo_modelo_educativo.pdf

Secretaría de Educación Pública (2018). *Consideraciones y sugerencias de contenido del Programa ConstruyeT Semestre 1-2017*. Recuperado de http://www.construye-t.org.mx/resources/pdf/guia-rapida/Documento_informativo_ConstruyeT_V_Final.pdf

Segura-Martín, J.M., Cacheiro-González, M.L., Domínguez-Garrido, M.C. (2015). Estudio sobre las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior. *Educación y educadores*, 18(1), pp. 9-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83439194001>

Tovar, M. (2012). *El coaching en la escuela*. México: Trillas.