



Las intersecciones del bienestar, aprendizaje socioemocional y pensamiento científico en estudiantes universitarios

The intersections of well-being, socio-emotional learning, and scientific thinking in university students

As interseções do bem-estar, aprendizagem socioemocional e pensamento científico em estudantes universitários

ARTÍCULO DE REVISIÓN



Escanea en tu dispositivo móvil
o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i40.1161>

Maryam Ghasemisarukolai¹ 
m.ghasemisarukolai@uandresbello.edu

Wilsy Michel Fernández¹ 
w.michel@uandresbello.edu

Roberto Fernando Martínez Puas² 
roberto.martinez@aa.udalba.cl

¹Universidad Andrés Bello. Santiago, Chile

²Universidad del Alba. Santiago, Chile

Artículo recibido 4 de agosto 2023 | Aceptado 3 de septiembre 2025 | Publicado 3 de octubre 2025

RESUMEN

El bienestar subjetivo (BS), el aprendizaje socioemocional (ASE) y el pensamiento científico (PC) son dimensiones cruciales para el desarrollo integral y el éxito de los estudiantes universitarios. Este estudio de revisión narrativa tuvo como objetivo analizar las complejas interconexiones entre estos tres dominios en dicho contexto. Para ello, se realizó una síntesis y análisis de la literatura científica relevante, identificada mediante búsqueda en bases de datos académicas y criterios de inclusión específicos. Los resultados revelan que BS, ASE y PC están profundamente interconectados y se refuerzan mutuamente. Específicamente, el ASE emerge no solo como fundamental para promover el bienestar (mitigando estrés, fomentando satisfacción), sino también como un catalizador esencial para el pensamiento científico, al desarrollar habilidades clave como la autorregulación, la colaboración efectiva, la comunicación clara y la autoconciencia. Se concluye que es imperativo para las instituciones de educación superior adoptar enfoques holísticos y sistémicos que integren activamente el fomento del ASE y el bienestar en la cultura y el currículo, reconociéndolos como inversiones estratégicas para formar profesionales competentes y ciudadanos resilientes y reflexivos.

Palabras clave: Aprendizaje Socioemocional; Estudiantes Universitarios; Bienestar Subjetivo; Pensamiento Científico

ABSTRACT

Subjective well-being (SWB), socio-emotional learning (SEL), and scientific thinking (ST) are crucial dimensions for the comprehensive development and success of university students. This narrative review study aimed to analyze the complex interconnections among these three domains in this context. To achieve this, a synthesis and analysis of relevant scientific literature was conducted, identified through research in academic databases and specific inclusion criteria. The results reveal that SWB, SEL, and ST are deeply interconnected and mutually reinforcing. Specifically, SEL emerges not only as fundamental for promoting well-being (mitigating stress, fostering satisfaction) but also as an essential catalyst for scientific thinking, by developing key skills such as self-regulation, effective collaboration, clear communication, and self-awareness. It is concluded that it is imperative for higher education institutions to adopt holistic and systemic approaches that actively integrate the promotion of SEL and well-being into the institutional culture and curriculum, recognizing them as strategic investments to train competent professionals and resilient, reflective citizens.

Key words: Socioemotional Learning; Scientific Thinking; Subjective Well-being; University Students

RESUMO

O bem-estar subjetivo (SW), a aprendizagem sócio-emocional (SLE) e o pensamento científico (ST) são dimensões cruciais para o desenvolvimento holístico e o sucesso dos estudantes universitários. Este estudo de revisão narrativa teve como objetivo analisar as complexas interconexões entre estes três domínios neste contexto. Para tal, foi realizada uma síntese e análise da literatura científica relevante, identificada através de uma pesquisa em bases de dados académicas e de critérios de inclusão específicos. Os resultados revelam que a BS, a ASE e o PC estão profundamente interligados e reforçam-se mutuamente. Especificamente, a ASE surge não só como fundamental para a promoção do bem-estar (atenuando o stress, fomentando a satisfação), mas também como um catalisador essencial para o pensamento científico, desenvolvendo competências-chave como a autorregulação, a colaboração eficaz, a comunicação clara e a auto-consciência. Conclui-se que é imperativo que as instituições de ensino superior adotem abordagens holísticas e sistémicas que integrem ativamente a promoção da SES e do bem-estar na cultura e no currículo, reconhecendo-os como investimentos estratégicos para desenvolver profissionais competentes e cidadãos resilientes e reflexivos.

Palavras-chave: Aprendizagem Social Emocional; Estudantes Universitários; Bem-estar Subjetivo; Pensamento Científico

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, los estudiantes universitarios se enfrentan a crecientes desafíos de salud mental, tales como la ansiedad, la depresión y el estrés (Auerbach et al., 2018). Según la Asociación Americana de Psicología, la depresión, la ansiedad y el estrés son importantes señales de alerta para el bienestar subjetivo y el alto nivel de cada uno de estos constituyen respuestas emocionales que conducen a un conjunto de problemáticas muy similares, entre las que se incluyen dificultades para conciliar el sueño y concentrarse, fatiga e irritabilidad (American Psychological Association., 2020), lo cual acarreará consecuencias perjudiciales no solo para la bienestar de los estudiantes, sino también para su aprendizaje socioemocional y sus habilidades de pensamiento científico-crítico (Ramón-Arbués et al., 2020; Teh et al., 2015).

A este respecto los estudios revelan de forma sistemática que los alumnos que reportan un mayor bienestar tienden a involucrarse más activamente en sus estudios, a demostrar una mayor capacidad para superar las dificultades académicas y a obtener un rendimiento superior en su formación (Etherton et al., 2020; Rodríguez-

Fernández et al., 2018). Además, Chow (2005) indica que las universidades y otras instituciones educativas deben prestar atención al bienestar subjetivo de los estudiantes, ya que esto puede tener un impacto positivo en su rendimiento académico (Chow, 2005). Según Dyson y Renk (2006), los estudiantes a menudo enfrentan desafíos importantes durante sus primeros años en la universidad, experimentando altos niveles de estrés y dificultades emocionales. Mantener un buen nivel de bienestar se considera un factor crucial para preservar su calidad de vida durante esta transición (Dyson y Renk, 2006).

Al final, donde el bienestar subjetivo actúa como un catalizador para el éxito académico y el desarrollo de habilidades clave, se hace evidente la necesidad de una revisión narrativa que indica sobre la interrelación entre el bienestar, el aprendizaje socioemocional y el pensamiento científico en estudiantes universitarios. Explorar estas intersecciones permitirá identificar factores influyentes, así como diseñar intervenciones efectivas que promuevan un ambiente universitario que fomente el bienestar integral de los estudiantes y les permita alcanzar su máximo potencial académico y personal.

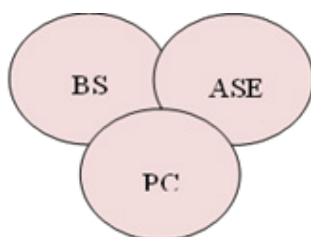


Figura 1. Un diagrama de Venn de BS, ASE y PC.

METODOLOGÍA

El presente estudio se fundamenta en una revisión narrativa de la literatura, la cual tuvo como propósito analizar y sintetizar el conocimiento científico disponible sobre el bienestar subjetivo, el aprendizaje socioemocional, y el pensamiento científico. Mediante este método, se buscó integrar diferentes enfoques y perspectivas, proporcionando una visión panorámica de los resultados clave en la literatura especializada. Se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de información en bases de datos académicas reconocidas, como Scopus, Scielo, EBSC, y Google Scholar, para identificar estudios relevantes. Se priorizaron artículos de revistas indexadas, publicados principalmente en la última década. La estrategia de búsqueda se basó en palabras clave y descriptores que incluían el bienestar subjetivo, el aprendizaje socioemocional, el pensamiento científico y la población de estudiantes universitarios, combinados a través de operadores booleanos (AND, OR).

La selección de artículos se realizó en tres fases: inicialmente, se realizó la identificación y recopilación de publicaciones relevantes a partir de los términos definidos. Después, la revisión se limitó a estudios que cumplieran con los siguientes requisitos: idioma inglés o español, acceso irrestricto al texto completo y análisis de la aplicación del aprendizaje socioemocional, bienestar subjetivo, y pensamiento científico. Estos

parámetros de inclusión/exclusión aseguraron la pertinencia de la literatura seleccionada. Al final, los textos completos fueron examinados en detalle, y la información clave se sistematizó en una matriz de datos que contenía campos específicos para registrar el autor, el año de publicación, el país de realización del estudio, la metodología utilizada, los resultados más destacados y las conclusiones derivadas.

Debido a la naturaleza narrativa de la revisión, más allá de los estudios empíricos, se incorporaron documentos teóricos con el propósito de enriquecer el análisis de la conexión entre el aprendizaje socioemocional, el pensamiento científico y el bienestar subjetivo estudiantil. Además de la revisión de diversos estudios, cabe mencionar que en el texto se encontrarán también otros estudios que han contribuido a la coherencia del trabajo y han aportado información valiosa.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Los artículos seleccionados fueron desde 2016 hasta 2024 y entre estos 16 artículos revisados, la mayoría de los estudios fueron revisiones de diferentes tipos (teórica, propuesta, descriptiva, y documental) y 6 estudios fueron cuantitativos. La Tabla 1 contiene la sistematización de las fuentes utilizadas en estudios sobre bienestar subjetivo, aprendizaje socioemocional y pensamiento científico.

Tabla 1. Sistematización de Estudios Relevantes sobre las Intersecciones entre Bienestar Subjetivo (BS), Aprendizaje Socioemocional (ASE) y Pensamiento Científico (PC) en Estudiantes Universitarios.

Nº	Autor(es) (Año)	Enfoque Principal del Estudio (según uso en el texto)	Enfoque Metodológico	Método Utilizado	País/Región	Muestra	Resultados Principales (en relación a BS, ASE, PC)
1	Auerbach et al. (2018)	Prevalencia de desafíos de salud mental en universitarios	Cuantitativo	Encuesta (WHO WMH-ICS)	Internacional	Estudiantes Univ.	Alta prevalencia de ansiedad, depresión y estrés en estudiantes universitarios, afectando el BS.
2	Ramón-Arbués et al. (2020)	Factores asociados a depresión, ansiedad y estrés	Cuantitativo	Encuesta	España	Estudiantes Univ.	Vincula altos niveles de estrés/ansiedad/depresión (bajo BS) con consecuencias perjudiciales para ASE y PC.
3	Furman (2016)	Formación del pensamiento científico y tecnológico	Teórico / Documental	Documento base (Foro)	Latinoamérica	N/A	Define PC como proceso mental sistemático y crítico basado en evidencia, lógica y escepticismo.
4	Rodríguez-Fernández et al. (2018)	Rol de la resiliencia y BS en el engagement y rendimiento	Cuantitativo	Modelo exploratorio/ Encuesta	España	Estudiantes Sec./Univ.	Mayor BS se relaciona con mayor capacidad para superar dificultades y obtener mejor rendimiento.
5	Aghatabay et al. (2023)	Efectividad de un programa SEL en activos del desarrollo y BS	Cuantitativo	Estudio experimental	Irán	Adolescentes	Define ASE como proceso vinculado a comprensión y gestión de relaciones interpersonales.
6	Ross y Tolan (2017)	Testeo del modelo CASEL de ASE en adolescentes	Cuantitativo	Encuesta	EE. UU.	Adolescentes	Define ASE según CASEL (adquirir/aplicar conocimientos, actitudes, habilidades socioemocionales).
7	Paolini (2020)	ASE como clave para la preparación profesional	Revisión / Teórico	Revisión	N/A	N/A	ASE es crucial para el éxito académico y profesional, más allá de mejoras inmediatas.

Nº	Autor(es) (Año)	Enfoque Principal del Estudio (según uso en el texto)	Enfoque Metodológico	Método Utilizado	País/Región	Muestra	Resultados Principales (en relación a BS, ASE, PC)
8	Yugcha et al. (2023)	Importancia del ASE para el éxito académico y vital	Revisión / Teórico	Revisión	N/A	N/A	ASE proporciona herramientas para gestionar desafíos y construir relaciones, fundamental para el éxito académico.
9	Barbán-Montalvo et al. (2023)	Comunicación escrita para desarrollar PC	Teórico / Propuesta	Ensayo	Cuba	Estudiantes Univ.	Define PC como habilidades de investigación, experimentación, evaluación de evidencia e inferencia.
10	García (2022); Pla (2022); Rodríguez y Díaz (2022)	Desarrollo del PC en universitarios / Ortografía y comunicación	Teórico	Proyectos / Ponencias	Cuba / Latinoamérica	Estudiantes Univ.	Ven el PC como una capacidad de pensamiento desarrollada que usa diversos métodos para analizar información.
11	Subhi (2024)	Impacto de programas SEL en competencia lingüística y BS	Cuantitativo	Estudio experimental	N/A	Estudiantes	Muestra mejoras en ASE (autoconciencia, relación) y BS en grupo experimental.
12	Taylor et al. (2017)	Intervenciones SEL escolares: metaanálisis efectos seguimiento	Revisión	Metaanálisis	N/A	Jóvenes	Confirma beneficios a largo plazo del ASE para rendimiento académico y BS.
13	Brackett et al. (2019)	RULER: enfoque sistémico basado en teoría para SEL	Teórico / Descriptivo	Artículo conceptual	EE. UU.	N/A	ASE proporciona forma sistemática de crear ambiente seguro y positivo (BS).
14	Mahoney et al. (2020)	Aprendizaje socioemocional sistémico	Teórico / Propuesta	Artículo conceptual	N/A	N/A	Habilidades ASE facilitan colaboración y gestión estrés (BS); aboga por enfoque sistémico.
15	Schonert-Reichl (2017)	ASE y profesores	Revisión	Artículo de revisión	N/A	N/A	Intervenciones ASE se asocian consistentemente con mejoras en BS (afecto positivo, menos depresión/ansiedad).
16	Jones et al. (2019)	Navegando SEL desde dentro: recurso práctico	Práctico / Descriptivo	Guía / Reporte	EE. UU.	N/A	Habilidades de relación/conciencia social (ASE) contribuyen a apoyo social (factor protector BS); señala diversidad de necesidades.

Aprendizaje socioemocional (ASE)

Se considera que las habilidades de aprendizaje socioemocional (ASE) son una convergencia de destrezas sociales. No obstante, trascienden las fronteras de las habilidades sociales convencionales e implican un proceso de desarrollo vinculado a la comprensión y gestión de las relaciones interpersonales (Aghatabay et al., 2023). El marco de CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) es uno de los marcos más influyentes en el campo del ASE. CASEL define el ASE como el proceso a través del cual los individuos adquieren y aplican eficazmente el conocimiento, las actitudes y las habilidades necesarias para comprender y manejar las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables (Ross y Tolan, 2017).

De acuerdo con CASEL, mencionando para una competencia socioemocional adecuada, se consideran esenciales los siguientes cinco elementos: autoconciencia (la capacidad de comprender los propios sentimientos, anhelos, puntos fuertes y valores, fomentando una autoconfianza óptima); autogestión (el manejo y la regulación de las emociones, la supervisión del propio desarrollo hacia los logros y la expresión adecuada de las emociones); conciencia social (la capacidad de analizar las situaciones desde la perspectiva de los demás, aceptando y respetando

las similitudes y diferencias, tanto individuales como grupales); habilidades para relacionarse (la capacidad de comunicarse de forma positiva y saludable con los demás, cooperando y resolviendo conflictos de manera pacífica); y toma de decisiones (la capacidad de tomar decisiones responsables, basándose en los valores y en las normas sociales y éticas de la comunidad) (Cramer y Castro-Olivo, 2016).

Estoy de acuerdo con Paolini (2020) cuando indica que las habilidades de aprendizaje socioemocional (ASE) resultan cruciales para el éxito de los estudiantes, tanto dentro como fuera del ámbito académico. Su influencia se extiende más allá de las mejoras inmediatas en el rendimiento académico y la reducción de problemas de conducta, impactando también en las decisiones futuras de los estudiantes en cuanto a su formación y trayectoria profesional (Paolini, 2020).

En la misma línea, el trabajo pionero de Daniel Goleman (1995) plantea que el aprendizaje socioemocional (ASE) es un factor más determinante para el éxito en la vida que el coeficiente intelectual (CI). Goleman subraya cómo la autoconciencia, la autorregulación, y las habilidades sociales contribuyen a una mayor realización personal, relaciones más saludables y un bienestar general. En esencia, Goleman vincula estas competencias emocionales con aspectos fundamentales del bienestar subjetivo (BS), tales como la satisfacción con la vida, las emociones

positivas (como la alegría y el optimismo) y la disminución de las emociones negativas (como la ansiedad y la depresión) (Goleman, 1995).

En total, la relación entre ASE y BS se ha aprobado consistentemente que los estudiantes con altas habilidades de ASE tienden a tener mejores resultados académicos, relaciones más saludables y menos problemas de conducta (Durlak y DuPre, 2008). Es cierto que las habilidades de ASE están asociadas con una mayor autoestima, optimismo, resiliencia y satisfacción con la vida (Kong et al., 2012).

Fundamentos del aprendizaje socioemocional en la educación superior

La elaboración de un artículo de revisión que explore la importancia del aprendizaje socioemocional tanto para el rendimiento académico como para el desarrollo integral de la persona resulta crucial, ya que posibilita una comprensión más profunda de un tema central en la educación superior y el crecimiento de los estudiantes. El aprendizaje socioemocional se basa en la internalización de habilidades prácticas vinculadas al manejo de las emociones, la comprensión de las emociones ajenas, resolver conflictos de manera efectiva y tomar decisiones informadas. Este tipo de aprendizaje resulta fundamental para alcanzar el éxito en el ámbito académico, al proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para gestionar desafíos

y construir relaciones interpersonales positivas (Yugcha et al., 2023).

Investigaciones realizadas por Durlak, Weissberg y Pachan (2010) sugieren que el aprendizaje socioemocional (ASE) ejerce una influencia favorable en el desempeño académico, la salud mental y el bienestar general de los estudiantes. Los autores enfatizan la relevancia de integrar sistemáticamente programas de ASE en las instituciones educativas, con el objetivo de optimizar el clima institucional y fomentar un entorno que propicie un aprendizaje más efectivo (Durlak et al., 2010). En concordancia, Jones, Bailey y Jacobson (2012) subrayan la trascendencia de que los profesores cultiven sus propias competencias socioemocionales, a fin de instruir eficazmente dichas aptitudes a sus alumnos. Los autores acentúan la premura de que las iniciativas de aprendizaje socioemocional sean comprensivas e involucren tanto al alumnado como al profesorado y a la comunidad educativa en su conjunto (Jones y Bouffard, 2012).

En suma, la educación no debe circunscribirse a la mera transferencia de saberes académicos, sino que ha de ser holística, comprendiendo asimismo el desarrollo de competencias socioemocionales, las cuales resultan indispensables para el logro de los estudiantes en la educación superior. Las investigaciones en este ámbito posibilitan que tanto los profesores como los estudiantes comprendan con mayor profundidad la relevancia

de estas aptitudes y los mecanismos para su perfeccionamiento. Adicionalmente, dichos estudios no solo convalidan los programas de aprendizaje socioemocional vigentes, sino que también facilitan su optimización e impulsan la creación de nuevas perspectivas y tácticas.

Pensamiento científico (PC)

Es importante conceptualizar el pensamiento científico dentro y entre dos diferentes aspectos: las ideas o suposiciones que tenemos (hipótesis) y las pruebas que hacemos para confirmarlas o rechazarlas (experimentos). Por eso, en este contexto, el pensamiento científico conceptualiza como una vista de ambos lados.

El pensamiento científico es un proceso mental sistemático y crítico que se basa en la evidencia empírica, la lógica y el escepticismo para comprender el mundo natural y resolver problemas. No es simplemente acumular datos o hechos, sino más bien una forma de abordar la realidad con una mentalidad abierta pero rigurosa (Furman, 2016). Kuhn, (2010) cree que el pensamiento científico es una búsqueda deliberada de conocimiento, que comprende la capacidad de generar, probar y evaluar hipótesis, teorías y datos, así como de reflexionar sobre este proceso (Kuhn, 2010).

También, el pensamiento científico se define de manera amplia como las habilidades involucradas en la investigación, experimentación, evaluación

de evidencia e inferencia que se realizan al servicio del cambio conceptual o la comprensión científica (Barbán-Montalvo et al., 2023). Es importante mencionar que el pensamiento científico se complementa los desarrollos e implica reflexionar sobre el proceso de adquisición y cambio de conocimiento (Zimmerman, 2007). Autores como Pla (2022), García (2022), Rodríguez y Díaz (2022) tienden a ver el pensamiento científico como una expresión muy desarrollada de la capacidad de pensar de una persona. Este proceso implica usar diferentes caminos, métodos y formas de hacer las cosas para analizar y entender la información, lo que a su vez ayuda a formar opiniones y valoraciones (García. A., 2022; Pla, 2022; Rodríguez y Díaz, 2022).

Según Auricio (1999), el pensamiento científico es una forma de razonar, una habilidad mental que las personas usan para analizar lo que ocurre en el mundo que nos ayuda a entender. es una capacidad que tenemos los humanos para examinar el mundo a través de la observación y la experimentación, tal como lo hace el método científico (Auricio, 1999).

En resumen, a partir de las diversas conceptualizaciones presentadas, el pensamiento científico emerge como un constructo multifacético. Integra tanto la generación de ideas y explicaciones tentativas sobre el mundo (hipótesis, teorías), apoyándose en la observación y el conocimiento previo, como la

aplicación rigurosa de métodos para ponerlas a prueba (observación sistemática, experimentación controlada, análisis de evidencia). No se limita a una secuencia de pasos fijos, sino que implica un conjunto de habilidades cognitivas superiores como el razonamiento lógico, el análisis crítico, la evaluación de argumentos, la inferencia basada en datos y la metacognición –la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de pensamiento y aprendizaje, como señalan (Kuhn, 2010; Zimmerman, 2007).

Por lo tanto, conceptualizar el pensamiento científico como una 'vista de ambos lados' –la idea y su prueba– es una simplificación útil que captura su esencia dual. Sin embargo, su riqueza radica en la interacción dinámica y reflexiva entre la formulación de preguntas significativas, la generación creativa de posibles respuestas y la validación metódica y crítica de las mismas.

Intersecciones entre ASE y Pensamiento Científico

En la educación y el desarrollo estudiantil contemporáneos, dos áreas destacan como cruciales para navegar en mundo académico: el Aprendizaje Socioemocional (ASE) y el Pensamiento Científico. Si bien a menudo se consideran ámbitos distintos —uno centrado en el mundo interno e interpersonal, el otro en el mundo objetivo y externo—, están profundamente interconectados y se refuerzan mutuamente. Comprender cada uno de ellos, y su sinergia, es

esencial para fomentar individuos integrales y capaces.

Si bien tradicionalmente se les consideraba dominios separados, un creciente cuerpo de investigación proporciona pruebas convincentes de que las habilidades de aprendizaje socioemocional (ASE) no son simplemente adyacentes, sino que están positivamente correlacionadas con el desarrollo y la aplicación efectiva del pensamiento científico, ya menudo son fundamentales para estos. La ciencia no es un esfuerzo puramente cognitivo; implica navegar la incertidumbre, colaborar con otros, persistir ante los desafíos y gestionar los aspectos emocionales de la investigación. Los estudios muestran cada vez más que los estudiantes equipados con sólidas competencias de ASE están mejor posicionados para participar con éxito en el razonamiento y la práctica científicos (Durlak et al., 2015).

Autorregulación y persistencia en la resolución de problemas científicos: La investigación científica a menudo implica tareas complejas, resultados inesperados y la necesidad de perseverar ante la frustración. Las habilidades relacionadas con la autogestión, como la regulación emocional, el control de impulsos y la persistencia orientada a metas, son cruciales. La investigación indica que la capacidad de los estudiantes para regular su atención y comportamiento es predictiva de su rendimiento académico que requieren atención

sostenida y superar las dificultades (McClelland et al., 2017; Ponitz et al., 2009).

Estudios que se centran específicamente en la resolución de problemas complejos, un componente central del pensamiento científico, destacan que gestionar las emociones negativas como la frustración es clave para persistir y emplear estrategias más eficaces en lugar de rendirse prematuramente (Pekrun et al., 2007; Volet, 2001). Esta regulación emocional permite que los recursos cognitivos se dirijan hacia la propia tarea científica.

Colaboración, comunicación y discurso

científico: La habilidad para trabajar eficazmente en grupo, comunicar ideas con claridad, escuchar diversas perspectivas y manejar constructivamente los desacuerdos se considera como parte de las habilidades de relación y la conciencia social. La investigación sobre la educación basada en la indagación muestra consistentemente que el aprendizaje colaborativo estructurado mejora el razonamiento científico y la comprensión de los estudiantes (Johnson y Johnson, 2009).

Estudios sobre la relación entre las habilidades socioemocionales y el pensamiento científico han demostrado mejoras en los comportamientos colaborativos de los estudiantes y en la calidad de su argumentación y discurso científicos (por ejemplo, al examinar programas que enseñan explícitamente comunicación y trabajo en equipo

junto con el contenido científico). Kuhn (2010) enfatiza que el aprendizaje de las ciencias implica la argumentación, la cual inherentemente requiere habilidades de interacción social para ser eficaz (Kuhn, 2010).

Self-Efficacy, Mindset, and Engagement in

Science: Las creencias de los estudiantes sobre sus propias capacidades (autoconciencia, particularmente la autoeficacia) y su mentalidad ante los desafíos impactan significativamente su implicación y logros en su proceso educativo. El ASE [Aprendizaje Socioemocional] les ayuda a fomentar su autoconciencia (autoeficacia) a través de experiencias de dominio y una autopercepción positiva. La investigación de Bandura (1997) estableció la autoeficacia como un potente predictor de la motivación y el rendimiento en diversos dominios. Estudios en educación confirman que los estudiantes con mayor autoeficacia son más propensos a elegir tareas desafiantes, invertir más esfuerzo, persistir por más tiempo y, finalmente, lograr mejores resultados (Bandura, 1977).

La investigación de Dweck (2006) sobre la mentalidad de crecimiento (la creencia de que las habilidades pueden desarrollarse mediante la dedicación y el trabajo duro, relacionada con la autogestión y el establecimiento de metas del ASE) muestra su impacto positivo en el aprendizaje, particularmente en materias desafiantes como las ciencias y las matemáticas. Los estudiantes con una

mentalidad de crecimiento son más propensos a aceptar los desafíos, aprender de los errores y ver el esfuerzo como un camino hacia la maestría – actitudes cruciales para el pensamiento científico (Dweck, 2006).

Cognitive Regulation and Reduced Bias: La capacidad de manejar los pensamientos y las emociones (autogestión / autorregulación) y de comprender las propias perspectivas y los posibles sesgos (autoconciencia) contribuye a un razonamiento científico más objetivo.

Immordino-Yang y Damasio (2007) afirmaron que la emoción y la cognición están entrelazadas, sugiriendo que los procesos emocionales son parte integral del razonamiento y la toma de decisiones, incluyendo las complejas tareas cognitivas implicadas en el pensamiento científico. Una conciencia y regulación emocional bien desarrolladas pueden apoyar, en lugar de obstaculizar, el pensamiento racional (Immordino-Yang y Damasio, 2007).

Si bien pueden estar emergiendo estudios directos que vinculen explícitamente la formación en ASE (Aprendizaje Socioemocional) con una reducción del sesgo cognitivo en las tareas científicas de los estudiantes, el principio fundamental de que la autoconciencia ayuda a reconocer los propios supuestos es una piedra angular tanto del ASE como del pensamiento crítico, un componente clave del pensamiento científico.

El bienestar subjetivo y el aprendizaje socioemocional

En un lado, el bienestar se ha definido de multitud de maneras relacionadas con la experiencia de un individuo en cuanto a emociones positivas, satisfacción, sentido de propósito, relaciones saludables (Ruggeri et al., 2020). En otro lado, ASE se refiere al proceso educativo a través del cual tanto los estudiantes adquieren y aplican eficazmente los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para:

1. Comprender y manejar las propias emociones (Autoconciencia y Autogestión).
2. Establecer y alcanzar metas positivas.
3. Sentir y mostrar empatía por los demás (Conciencia Social).
4. Establecer y mantener relaciones positivas (Habilidades de Relación).
5. Tomar decisiones responsables (Toma de Decisiones Responsable).

ASE representa un marco general de competencias orientado a desarrollar en los estudiantes la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social, las habilidades de relación y la toma de decisiones responsable. Estas competencias no solo apoyan el crecimiento académico del alumnado, sino que también contribuyen a su

bienestar subjetivo en general (Subhi, 2024). Los metaanálisis presentados por Durlak et al., (2011) y Taylor et al. (2017) evidencian una gran variedad de beneficios generales del ASE en diversos contextos educativos: un aumento en la participación del alumnado y un mejor comportamiento en clase, lo cual se traduce en beneficios a largo plazo para el desempeño académico y el bienestar subjetivo (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

Brackett (2019) indica que el ASE proporciona una forma sistemática de crear al ambiente asegurando la seguridad emocional, el respeto mutuo y relaciones positivas entre profesores y alumnos y entre compañeros (Brackett et al., 2019). En este caso, Castro-Olivo (2014) menciona que el ASE puede ayudar a los estudiantes a afrontar algunos de los problemas socioemocionales entrelazados con sus experiencias académicas (Castro-Olivo, 2014).

También los estudios con relación al bienestar subjetivo en estudiantes universitarios latinoamericanos muestran como resultado que, estos alcanzaron un nivel elevado en su "autonomía" y bajo en el "dominio del entorno", lo que sugiere que los programas de aprendizaje socioemocional en las universidades pueden ayudar a los estudiantes a adaptarse mejor al entorno educativo (Ghasemisarukolai et al., 2025). Mahoney (2020) afirmó que las habilidades de relación y la conciencia social facilitan una

mejor colaboración entre pares, mientras que la autoconciencia y la autogestión dan a los estudiantes la capacidad de afrontar mejor de gestionar el estrés académico (Mahoney et al., 2020).

Subhi (2024), en su estudio, muestra que las mejoras en el aprendizaje socioemocional dentro del grupo experimental confirman además que el ASE es eficaz para apoyar el desarrollo integral de los estudiantes. Se observó una mejora de la autoconciencia y de las competencias de relación entre los estudiantes. Estas competencias contribuyen no solo a establecer un clima de clase positivo, sino también a permitir que los estudiantes afronten las adversidades académicas y personales con un mayor nivel de bienestar (Subhi, 2024).

Los metaanálisis muestran correlaciones entre las dimensiones de ASE y bienestar subjetivo mostrando que autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades para relacionarse, toma de decisiones responsable se relacionan con la satisfacción vital y bienestar subjetivo en general. Los estudios muestran que el aprendizaje socioemocional (ASE) como cruciales para el éxito y el bienestar individual y social de los estudiantes en educación tanto superior como básica y secundaria, argumenta que destaca su maleabilidad (especialmente en la juventud) y la posibilidad de fomentarlas mediante intervenciones, y las vincula fuertemente con resultados vitales importantes, incluyendo el bienestar subjetivo que se define como un concepto multidimensional que está

influenciado por las ASE (OECD, 2018).

La evidencia empírica refuerza consistentemente esta conexión. Por ejemplo, Schonert-Reichl (2017), en una revisión exhaustiva, destaca cómo las intervenciones de ASE en diversos niveles educativos se asocian consistentemente con mejoras en el bienestar, incluyendo mayor afecto positivo, menores síntomas de depresión y ansiedad, y mayor satisfacción con la vida. Aunque gran parte de la investigación inicial se centró en K-12, estudios crecientes en educación superior confirman estos patrones (Schonert-Reichl, 2017). Lopes et al. (2012) encontraron que estudiantes universitarios con mayor inteligencia emocional (un constructo estrechamente ligado al ASE) reportaban mayor bienestar psicológico, mejor calidad en las relaciones sociales y menor estrés percibido (Lopes et al., 2012).

De manera más específica, la habilidad de autogestión (regulación emocional) es un predictor clave del bienestar. Estudiantes capaces de manejar constructivamente el estrés académico y las emociones negativas tienden a experimentar mayor bienestar subjetivo y menor agotamiento (Extremera et al., 2018). Asimismo, las habilidades de relación y la conciencia social fomentadas por el ASE contribuyen a redes de apoyo social más fuertes, un factor protector bien conocido para la salud mental y el bienestar en el entorno universitario, a menudo desafiante (Jones et al., 2019). La capacidad de tomar decisiones

responsables, otro pilar del ASE, también se vincula al bienestar, ya que permite a los estudiantes navegar dilemas éticos y tomar decisiones alineadas con sus valores, lo que contribuye a un mayor sentido de propósito y satisfacción (Elias y Mocerí, 2012).

En resumen, el ASE dota a los estudiantes universitarios de herramientas internas y habilidades interpersonales que son fundamentales no solo para el éxito académico, sino también para cultivar y mantener un estado de bienestar subjetivo positivo, permitiéndoles afrontar los desafíos inherentes a la vida universitaria de manera más resiliente y satisfactoria.

Sugerencias y desafíos

Si bien la inter conexión entre bienestar subjetivo, aprendizaje socioemocional y pensamiento científico ofrece un panorama prometedor para el desarrollo integral de los estudiantes universitarios, su implementación efectiva enfrenta diversos desafíos y requiere enfoques estratégicos.

Uno de los mayores retos es mover el ASE y el fomento del bienestar de iniciativas periféricas a una integración genuina en el currículo académico y la cultura institucional. A menudo, se perciben como "habilidades blandas" secundarias frente al contenido disciplinar (Bridgeland et al., 2013).

Otro de los desafíos es que las necesidades de bienestar y ASE varían considerablemente

entre los estudiantes (por factores culturales, socioeconómicos, experiencias previas, etc.). Por esta razón las intervenciones deben ser culturalmente sensibles y adaptables, evitando un enfoque único para todos (Jones et al., 2019).

McCallops (2019) sugiere que, para aplicar el ASE de forma efectiva, un docente requiere primero una base sólida en competencias socioemocionales y, después, la capacidad de vincularlas con sus clases, lo cual representa una carencia en la educación superior. En efecto, las oportunidades de formación continua sobre ASE y pedagogía culturalmente receptiva adquieren una importancia vital, dada la considerable brecha existente para garantizar que los profesores inicien su carrera profesional con la habilidad para satisfacer las necesidades estudiantiles. Se indica además que el panorama político/normativo debe jugar un rol fundamental en impulsar la adopción y eficacia del ASE en la educación superior (McCallops et al., 2019).

También es importante adoptar un enfoque universitario integral involucre a estudiantes, docentes, personal administrativo y directivos. Esto implica alinear políticas, prácticas pedagógicas y servicios de apoyo estudiantil para promover el bienestar y el ASE de forma coherente (Mahoney et al., 2020). En este sentido, es necesario ofrecer formación robusta y continua al profesorado y

personal sobre qué es el ASE, por qué es importante (incluyendo su vínculo con el pensamiento crítico y científico), y cómo pueden fomentarlo en sus interacciones diarias y diseño de cursos (Jennings y Greenberg, 2009).

Durlak et al., (2011) sugiere que es importante fomentar el ASE no solo a través de programas específicos, sino también integrándolo en las prácticas pedagógicas cotidianas. Por ejemplo, mediante el aprendizaje colaborativo estructurado (fomenta habilidades de relación y PC), la reflexión metacognitiva (autoconciencia, PC), y la creación de climas de aula seguros y de apoyo (bienestar, autogestión) (Durlak et al., 2011).

Además, es importante asegurar que los servicios de consejería y salud mental sean accesibles, visibles y estén coordinados con las iniciativas académicas y de ASE. También, debe involucrar activamente a los estudiantes en el diseño, implementación y evaluación de las iniciativas de bienestar y ASE para asegurar su relevancia y apropiación.

Abordar estos desafíos y aplicar estas sugerencias puede contribuir significativamente a crear entornos universitarios donde los estudiantes no solo adquieran conocimientos y habilidades científicas, sino que también desarrollen las competencias socioemocionales necesarias para prosperar académica, personal y profesionalmente.

CONCLUSIÓN

Este análisis ha explorado las cruciales y complejas intersecciones entre el bienestar subjetivo (BS), el aprendizaje socioemocional (ASE) y el pensamiento científico (PC) en el contexto de la educación universitaria. La revisión de la literatura subraya que estos tres dominios, lejos de ser entidades separadas, están profundamente interconectados y se refuerzan mutuamente, siendo todos ellos componentes esenciales para el desarrollo integral y el éxito de los estudiantes.

Se ha evidenciado que el ASE, entendido como el proceso de adquirir y aplicar conocimientos, actitudes y habilidades para manejar emociones, establecer metas, sentir empatía, mantener relaciones positivas y tomar decisiones responsables, no solo es fundamental para promover el bienestar subjetivo de los estudiantes –mitigando el estrés, la ansiedad y fomentando la satisfacción vital–, sino que también actúa como un catalizador para el desarrollo del pensamiento científico. Habilidades como la autorregulación, la persistencia, la colaboración efectiva, la comunicación clara, la autoconciencia (incluyendo la autoeficacia y el reconocimiento de sesgos) y la toma de decisiones razonada, todas ellas centrales en el ASE, son igualmente indispensables para abordar problemas complejos, navegar la incertidumbre inherente a la investigación, trabajar en equipo y aplicar el rigor metodológico que caracteriza al pensamiento científico.

Por lo tanto, las instituciones de educación superior enfrentan tanto el desafío como la oportunidad de adoptar enfoques más holísticos y sistémicos que reconozcan y cultiven activamente estas interconexiones. Fomentar el ASE y el bienestar no debe considerarse un objetivo secundario o remedial, sino una inversión estratégica en el capital humano que potencia la capacidad de los estudiantes para aprender, pensar críticamente, innovar y contribuir significativamente a la sociedad. Superar los desafíos de integración curricular, formación docente y evaluación requerirá un compromiso institucional sostenido, colaboración interdisciplinaria y la voluntad de adaptar las prácticas educativas a las necesidades integrales de los estudiantes del siglo XXI. En última instancia, promover estas intersecciones es clave para formar no solo profesionales competentes, sino también ciudadanos resilientes, empáticos y reflexivos.

CONFLICTO DE INTERESES. Los autores declaran que no existen conflictos de interés para publicar el presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Aghatabay, R., Mahmoodabad, S., y Vaezi, A. et al. (2023). Effectiveness of a social-emotional learning program on developmental assets and subjective well-being. *Sci Rep* 13, 15025. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-42040-1>
- American Psychological Association. (2020). Depression. Available online: (Accessed on 26 June 2020). <https://www.apa.org/topics/depression/index>

- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C., & WHO WMH-ICS Collaborators. (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, 127(7), 623–638. <https://doi.org/10.1037/abn0000362>
- Auricio, A. (1999). Una alternativa metodológica basada en la resolución de ejercicios para contribuir al desarrollo del pensamiento lógico de los estudiantes de Secundaria Básica a través de la Enseñanza de la Matemática. [Tesis de Maestría, Instituto Superior Pedagógico de Holguín. Cuba].
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://n9.cl/hor9e>
- Barbán-Montalvo, D. L., Sánchez-Morales, J. V., y Figueredo-Sánchez, L. (2023). La comunicación escrita: vía para desarrollar el pensamiento científico en estudiantes universitarios. *Educación Y Sociedad*, 21(Especial), 670–681. <https://n9.cl/79ve3>
- Brackett, M., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., y Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144–161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Bridgeland, J., Bruce, M., y Hariharan, A. (2013). The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools. CASEL.
- Castro-Olivo, S. M. (2014). Promoting social-emotional learning in adolescent Latino ELLs: A study of the culturally adapted Strong Teens program. *School Psychology Quarterly*, 29(4), 567–577. <https://doi.org/10.1037/spq0000055>
- Chow, H. (2005). Life Satisfaction Among University Students in a Canadian Prairie City: a Multivariate Analysis. *Soc Indic Res* 70, 139–150, 2005. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-7526-0>
- Cramer, K. M., y Castro-Olivo, S. (2016). Effects of a Culturally Adapted Social-Emotional Learning Intervention Program on Students' Mental Health. *Contemp School Psychol* 20, 118–129. <https://doi.org/10.1007/s40688-015-0057-7>
- Durlak, J. A., y DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3-4), 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://n9.cl/g3pkas>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., y Pachan, M. A. (2010). Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents. *Am J Community Psychol* 45, 294–309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- Durlak, J. A., Weissberg, R., Domitrovich, C., y Gullotta, T. (2015). Handbook of social and emotional learning: Research and practice. <https://doi.org/The Guilford Press: New York, NY, USA, 2015; ISBN 978-1-4625-2015-2>.
- Dweck, C. S. (2006). Mindset: The new psychology of success. Random house. <https://n9.cl/zw64f1>
- Dyson, R., y Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231–1244. <https://n9.cl/jrfxtu>
- Elias, M. J., y Moceris, D. C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: the American experience. *Research Papers in Education*, 27(4), 423–434. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.690243>

- Etherton, K., Steele-Johnson, D., Salvano, K., y Kovacs, N. (2020). Resilience effects on student performance and well-being: the role of self-efficacy, self-set goals, and anxiety. *The Journal of General Psychology*, 149(3), 279–298. <https://doi.org/10.1080/00221309.2020.1835800>
- Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., y Quintana-Orts, C. (2018). How Does Emotional Intelligence Make One Feel Better at Work? The Mediational Role of Work Engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1909. <https://doi.org/10.3390/ijerph15091909>
- Furman, M. (2016). Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia: documento básico, XI Foro Latinoamericano de Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/4776>
- García, A. (2022). Alternativa didáctica para el desarrollo del pensamiento científico desde asignaturas pedagógicas. Resultado científico del Proyecto: El desarrollo del pensamiento científico de los estudiantes universitarios y su implicación axiológica. Código: NA113CA500-009 de La Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. Centro de Estudios Educativos. <https://n9.cl/2uzo5>
- Ghasemisarukolai, M., Lacrouts, K., López, A. A., Rofrano, P., y Ibañez, E., (2025). La Religiosidad, la Espiritualidad, y el Bienestar Subjetivo de los Estudiantes Universitarios. *Revista Científica Arbitrada de La Fundación MenteClara*, 10 (385). <https://doi.org/10.32351/rca.v10.385>
- Goleman, D. (1995). Emotional intelligence, Bantam 10th anniversary hardcover. In xxiv. Bantam Books, New York, NY, 2006 358. <https://n9.cl/54zq1>
- Immordino-Yang, M. H., y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Jones, S. M., Brush, K. E., Bailey, R., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Kahn, J., y Stickle, L. (2019). Navigating SEL from the inside out: Looking inside & across 25 leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers (Revised and expanded 2nd ed.). The Wallace Foundation. <https://n9.cl/7z2x7g>
- Jones, S. M., y Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and Commentaries. *Soc. Policy Rep.* 26, 1–33. <https://n9.cl/8aseu1>
- Kong, F., Zhao, J., y You, X. (2012). Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support. *Personality and Individual Differences*, 53(8), 1039-1043. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.07.032>
- Kuhn, D. (2010). What is scientific thinking and how does it develop? *The Wiley-Blackwell handbook of childhood cognitive development*, 497-523. <https://n9.cl/pgdxz>
- Lopes, P. N., Nezlek, J. B., Extremera, N., Hertel, J., Fernández-Berrocal, P., Schütz, A., y Salovey, P. (2012). Emotion regulation and the quality of social interaction: Does the ability to evaluate emotional situations matter? *Journal of Personality*, 80(2), 429–467. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00689.x>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., y Yoder, N. (2020). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *The American Psychologist*, 75(7), 1111–1130. <https://doi.org/10.1037/amp0000701>

- McCallops, K., Barnes, T., Berte, I., Fenniman, J., Jones, I. L., Navon, R., y Nelson, M. T. (2019). Incorporating culturally responsive pedagogy within social-emotional learning interventions in urban schools: An international systematic review. *International Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2019.02.007>
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., y Duncan, R. (2017). SEL Interventions in Early Childhood (Vol. 27, Issue 1). www.futureofchildren.org
- OECD. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being (OECD Education Working Papers, Vol. 173). <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Paolini, A. C. (2020). Social Emotional Learning: Key to Career Readiness. *Anatolian Journal of Education*, 5(1), 125-134. <https://doi.org/10.29333/aje.2020.5112a>
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., y Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In *Emotion in Education* (Pp. 13-36). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>
- Pla, R. (2022). Sistematización teórica del desarrollo del pensamiento científico en estudiantes universitarios y sus implicaciones axiológicas. Resultado del proyecto: El desarrollo del pensamiento científico de los estudiantes universitarios y su implicación axiológica del Centro de Estudios Educativos de la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez. <https://n9.cl/24z4b5>
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605-619. <https://doi.org/10.1037/a0015365>
- Ramón-Arbués, E., Gea-Caballero, V., Granada-López, J. M., Juárez-Vela, R., Pellicer-García, B., y Antón-Solanas, I. (2020). The Prevalence of Depression, Anxiety and Stress and Their Associated Factors in College Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7001. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197001>
- Rodríguez, Y., Díaz, S. (2022). Orientaciones didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía en función de la comunicación en la sociedad y con la sociedad. 10ma Conferencia Científica Internacional. Universidad de Oriente.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., y Axpe-Saez, I. (2018). The role of resilience and psychological well-being in school engagement and perceived academic performance: An exploratory model to improve academic achievement. In B. Bernal-Morales (Ed.), *Health and Academic Achievement* (Pp. 714-811). London, UK: IntechOpen. <https://n9.cl/jlc3nc>
- Ross, K. M., y Tolan, P. (2017). Social and Emotional Learning in Adolescence: Testing the CASEL Model in a Normative Sample. *Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1170-1199. <https://doi.org/10.1177/0272431617725198>
- Ruggeri, K., García-Garzon, E., Maguire, Á., Matz, S., y Huppert, F. (2020). Well-being is more than happiness and life satisfaction: A multidimensional analysis of 21 countries. *Health and Quality of Life Outcomes*, 18, 1-16. <https://doi.org/10.1186/s12955-020-01423-y>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://n9.cl/wsiv2n>
- Subhi, M. (2024). Assessing the impact of SEL programs on language proficiency and student well-being in English classes. *Research Studies in English Language Teaching and Learning*, 2(6), 339-352. <https://doi.org/10.62583/rselt.v2i6.62>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., y Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

- Teh, C., Ngo, C., Zulkifli, R., Vellasamy, R., y Suresh, K. (2015). Depression, Anxiety and Stress among Undergraduate Students: A Cross Sectional Study. *Open Journal of Epidemiology*, 5, 260-268. <https://doi.org/10.4236/ojepi.2015.54030>
- Volet, S. (2001). Understanding learning and motivation in context: A multi-dimensional and multi-level cognitive-situative perspective. In S. Volet & S. Järvelä (Eds.), *Motivation in Learning Contexts: Theoretical Advances and Methodological Implications* (57-82). Pergamon Press. <https://n9.cl/2opvz>
- Yugcha, M. C., Mayorga, A. D. C., Topón, S. M., Alarcón, D. F., y López, C. E. (2023). La Importancia del Aprendizaje Socioemocional para el éxito Académico y la Vida en general. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 6163-6179. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5782
- Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review*, 27(2), 172-223. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.12.001>