

AMBIENTE ESCOLAR Y EMOCIONES EN UNA REFLEXIÓN CRÍTICA DEL DESARROLLO INTEGRAL DEL ESTUDIANTE

José Nikandro Meneses Muñoz¹

josenikandrom@gmail.com

ORCID: 0009-0001-0048-6309

Institución educativa San Carlos
Colombia

Recibido 02/02/2026

Jirlesa Copete Copete²

yirlisofiamoco@gmail.com

ORCID: 0009-0004-3726-0065

Institución educativa Nuevo Antioquia
Colombia

Aprobado: 13/02/2026

RESUMEN

Este artículo presenta una crítica de la emocionalidad, como influencia sobre el clima integral del desarrollo integral de estudiantes con experiencias de enseñanza como la forma de emergencia de la construcción de la autonomía, de la resiliencia y la toma de decisiones. Desde una postura teórica reflexiva y las bases de algunas teorías de educación emocional y de psicología positiva se realiza una reflexión sobre algunas problemáticas educativas contemporáneas, como la contingencia emocional, la vulnerabilidad a las contingencias externas y la tendencia latente hacia la impotencia. Por otro lado, el desarrollo metodológico del texto está mediado por una revisión literaria dirigida hacia el análisis crítico de la literatura y hacia la interpretación de conceptos e ideas en relación con clima escolar, inteligencia emocional y resiliencia. Así pues, los resultados evidencian ambientes escolares complejos, enfocados en el control y donde la evaluación se establece como un medio de sancionar, lo que restringe el desarrollo emocional e impide que se perciba como para poder controlar su vida. Así mismo, se concluye que debe haber una transformación de los ambientes escolares mediante habilidades en el uso de educación emocional, la formación pedagógica en áreas socioemocionales con la participación de los estudiantes con la educación como agentes que los estimulan hacia el desarrollo global de los estudiantes. Por último, la escuela desempeña el papel de ser el lugar clave de la educación de las personas para competencias emocionales, que deben poder ser autónomos y resilientes.

PALABRAS CLAVE: Ambiente escolar, desarrollo integral, educación emocional, resiliencia, toma de decisiones.

¹ Docente de básica primaria en la institución educativa san Carlos del municipio de colon Génova Nariño, Colombia, magister en educación inclusiva e intercultural egresado de la universidad el Bosque.

² Docente de aula en la Institución educativa Nuevo Antioquia de Turbo, Antioquia, Colombia. Magister en recursos digitales aplicados a la educación de la universidad de Cartagena.

SCHOOL ENVIRONMENT AND EMOTIONS IN A CRITICAL REFLECTION ON THE INTEGRAL DEVELOPMENT OF THE STUDENT

ABSTRACT

This article presents a critique of emotionality as an influence on the overall climate of students' holistic development through teaching experiences, viewing it as a means of fostering autonomy, resilience, and decision-making. From a reflective theoretical perspective and drawing on theories of emotional education and positive psychology, the article reflects on contemporary educational issues such as emotional contingency, vulnerability to external contingencies, and a latent tendency toward helplessness. Furthermore, the text's methodological approach is mediated by a literature review aimed at critically analyzing the literature and interpreting concepts and ideas related to school climate, emotional intelligence, and resilience. The results reveal complex school environments focused on control, where evaluation is established as a means of punishment, thus restricting emotional development and preventing students from perceiving themselves as capable of taking control of their lives. Likewise, it is concluded that there must be a transformation of school environments through skills in the use of emotional education, pedagogical training in socio-emotional areas, and student participation, with education acting as an agent that stimulates their overall development. Finally, the school plays a key role in educating individuals for emotional competencies, enabling them to be autonomous and resilient.

KEYWORDS: School environment, holistic development, emotional education, resilience, decision-making.

Introducción

La actualidad escolar se compone de un entorno complejo, en donde confluyen las dinámicas del saber, pero también las emocionales y sociales de tal manera que inciden en la formación integral del estudiante. No obstante, diferentes investigaciones recientes advierten sobre un fenómeno preocupante que atañe a los estudiantes, llegándose, especialmente, en educación básica y media, a manifestar dificultades en cuanto a la toma de decisiones, una fragilidad emocional, ser susceptibles a influencias externas de manera relevante y en solo poseer una limitada resiliencia. Estos aspectos no constituyen aspectos puntuales, sino que evidencian un sistema que vincula el ambiente escolar, la gestión emocional y el proceso de formaciones más general. Partiendo de este contexto, se avanza el presente artículo con la finalidad de poder examinar unas experiencias escolares y la cultura emocional institucionalizada que implican la formación o la inhibición de competencias socioemocionales básicas, para poder evidenciar el efecto que ello puede tener en cuanto al desarrollo personal, cognitivo y social del estudiantado.

En este contexto, no deja de ser un desafío reconocer que las instancias educativas no solo enseñan contenidos, sino que también producen una serie de disposiciones afectivas, modos de relación, formas de entender el mundo, etcétera. La investigación educativa ha señalado hasta qué punto un ambiente con escaso contenido emocional produce una disminución en la percepción de autoeficacia, inhibe la tendencia a tomar decisiones autónomas y potencia la tendencia a una mayor

dependencia emocional de las figuras de autoridad o de los pares. Para Goleman (2018), la alfabetización emocional constituye un aspecto clave de la obtención de aprendizajes profundos, ya que influye con relación al modo en el que los aprendices se encuentran ante una situación de incertidumbre, regulan la frustración y asumen la responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje. En estas líneas, la vulnerabilidad emocional de muchos de los aprendices es un aspecto que interesa explicar desde una mirada holística, más allá de reduccionismos conductistas o netamente académicos.

Además, la cuestión se torna todavía más difícil una vez que asumimos la mayor susceptibilidad de los jóvenes a los discursos externos en una situación de dicho tipo con un alto grado de estimulación digital. En diversos estudios, la clara sobreexposición a relatos en torno a la inmediatez, la comparación social y el perfeccionismo incide en el tipo de fragilidad emocional y en la inmediatez hacia la decisión de un modo directo o a través de una escasa o nula reflexión. Tal y como se expresa en la literatura contemporánea, con autores como Seligman:

La vida emocional de los jóvenes se ve condicionada por la saturación de estímulos y por la presión permanente por responder a expectativas externas, lo que disminuye la capacidad de pausa reflexiva, limita el juicio crítico y deteriora la autonomía personal necesaria para la toma de decisiones significativas (Seligman, 2023, p. 52).

En este sentido, la escuela toma un papel clave como escenario de protección y aprendizaje. Aun así, los datos muestran que muchas de las organizaciones educativas siguen priorizando el aprendizaje académico antes que el desarrollo emocional, creando entornos rígidos que limitan tanto la resiliencia como el pensamiento crítico. La falta de políticas pedagógicas globales que integren bienestar, emocionalidad y

aprendizaje genera un vacío y divide el desarrollo integral del alumno, ya que se interrumpen la producción de narrativas internas consistentes y de recursos adaptativos para la adversidad.

Eso se suma a la propensión histórica que existe a minusvalorar la dimensión emocional que atraviesa las trayectorias de desarrollo humano. En este sentido, apunta Csikszentmihalyi (2021), el bienestar o el estado de experiencia óptima no surge espontáneamente, sino de la interacción particular entre retos significativos, contextos estimulantes y un sentido profundo de poder hacer o agencia personal. Así, en un ambiente escolar con muy marcada la normativa, poco flexible o emocionalmente indiferente, los estudiantes tienden a presentar estados de desconexión, pasividad y carencia de propósito que limitan su capacidad de resiliencia o autodeterminación, tal como apunta el autor, "las personas desarrollan sus fortalezas cuando se enfrentan a retos con sentido de la acción y que requieren participación" (Csikszentmihalyi, 2021, p. 88). La ausencia de estos retos o aquellos no contextualizados impulsan la fragilidad emocional que aparece hoy en día.

En este sentido, también es significativo observar la mirada que tienen algunos pedagogos; principalmente en lo que refiere al papel del ambiente como de "tercer educador", pues su mirada puede constituir un buen punto de partida para entender por qué muchos de nuestros estudiantes no pueden o no llegan a adquirir habilidades socioemocionales. En este sentido, un ambiente desarrollado y rico en relaciones, pero también en lenguajes expresivos y en la participación activa propicia un desarrollo en autonomía y en toma de decisiones. En esa línea, un contexto escolar que minimiza la

voz del estudiante y limita la exploración puede ser nocivo para la construcción de la identidad, así como para la habilidad de sostener la propia emocionalidad. En palabras de Malaguzzi, “Un ambiente pedagógico significativo invita a los niños a interpretar, elegir, equivocarse y reconstruir sentido; es en ese movimiento donde se gestan las competencias que permitirán afrontar la complejidad emocional del mundo” (Malaguzzi, 2016, p. 103).

Este punto de vista se articula con la evidencia contemporánea sobre lo que significa ser resiliente ya que no solo se trata de la habilidad de recuperarse de la adversidad sino del saber proyectar, del saber decidir y del saber sostener los esfuerzos en el tiempo. La debilidad mental que a veces se reconoce en estudiantes, no es tanto algo individual sino la consecuencia de contextos en los que no existe una adecuación suficiente del ensayo emocional, de la reflexión, del acompañar. La literatura actual subraya que los procesos resilientes emergen de experiencias que combinan el apoyo y el reto adecuado. En este sentido se ha indicado que los jóvenes requieren espacios donde puedan enfrentar tensiones moderadas con apoyo emocional consistente; sin estos elementos, la resiliencia no se desarrolla de manera orgánica y los estudiantes permanecen vulnerables frente a la presión externa (Ungar, 2022, p. 41).

Bajo esta idea, el asunto de la toma de decisiones por parte de los estudiantes no puede ser interpretarse más que por la falta de la voluntad, la debilidad cognitiva, etc. Se sería, por el contrario, el signo de un sistema educativo que muchas veces ahoga la disposición a actuar de los estudiantes. En efecto, “la percepción de control de

una persona es uno de los mejores predictores del bienestar y del rendimiento”, tal como nos indica Seligman (2019). Por lo tanto, cualquier estructura escolar que limite dicha percepción lleva al enturbiamiento, de una u otra forma, es asimilable a la sensación de impotencia aprendida (Seligman, 2019, p. 34). Se entiende que cuando los estudiantes se sienten así, su disposición a la toma de decisiones, la asunción de riesgos, o la tendencia a sostener procesos de autorregulación se encuentra limitadísima.

En ese sentido, es necesario comprender que el desarrollo integral involucra la interdependencia entre el pensar, el sentir y el hacer, y que el papel de la escuela puede y debe ser decisivo en esa articulación. Las problemáticas que emergían susceptibilidad, fragilidad anímica, escasa resiliencia, dificultad para decidir, etc. no podían comprenderse como fallas individuales, sino que más bien han ido apareciendo como la manifestación de un sistema escolar que precisa cambios importantes. Comprender esta relación nos facilitará poder cuestionar las prácticas educativas actuales y poder armar nuevos caminos para apoyar la educación emocional o la autonomía de los estudiantes.

Consecuentemente, la presente reflexión profundiza en la conexión entre los marcos teóricos de la emocionalidad y la realidad climática de los centros educativos, dado que tal vinculación compromete el sustrato de la percepción de autoeficacia y de la implicación del estudiante. Se considera, por tanto, que la configuración de la emocionalidad construida a partir de las etapas de inicio del proceso escolar no es una intervención marginal, sino la base necesaria para la construcción de una

autonomización resiliente ante las altas demandas que ha de afrontar la sociedad contemporánea. Así pues, el texto avanza hacia la crítica que trastoca la emoción en una resolución personal y la dota de un sentido ético-social al desarrollo pleno del sujeto.

Desarrollo Temático

La emocionalidad es una de las dimensiones del desarrollo humano, constituyéndose así en un eje fundamental para comprender los procesos educativos contemporáneos. En la escuela, las emociones no solamente van de la mano del aprendizaje, sino que también influyen decisivamente en la forma en que los alumnos dan significado a la realidad, se relacionan con el cada uno de los demás y se construyen como sujetos individuales. Desde esa perspectiva, entender la emocionalidad equivale a intuir que los procesos cognitivos, afectivos, sociales están profundamente enredados y constituyen el desarrollo del sujeto o mejora a nivel integral del estudiante.

De tal manera según lo antes expuesto se plantea como **proposición** que el estudio de la emocionalización en el ámbito educacional posibilita conocer un grupo de problemáticas que se asocian de forma habitual al proceso formativo del alumnado. La dificultad para la toma de decisiones, la falta de robustez emocional, la alta susceptibilidad a la influencia externa y la baja capacidad de resiliencia son algunas de las más habituales. Estas problemáticas no deberían ser percibidas como déficits

individuales o privativos, sino como la manifestación de dinámicas educativas, sociales y culturales que afectan a la construcción subjetiva del alumnado.

Una de las cuestiones más palpables en nuestro actual contexto escolar es la dificultad para asumir decisiones de manera autónoma. Los diversos estudios están dando cuenta de que muchos alumnos muestran inseguridades en el momento de seleccionar, temores a cometer errores y alta dependencia con personas que ocupan posiciones de autoridad. Tal y como se expresa en la literatura contemporánea, esta situación se agrava por el entorno:

La vida emocional de los jóvenes se ve condicionada por la saturación de estímulos y por la presión permanente por responder a expectativas externas, lo que disminuye la capacidad de pausa reflexiva, limita el juicio crítico y deteriora la autonomía personal necesaria para la toma de decisiones significativas (Seligman, 2023, p. 52).

Cuando el alumno se acostumbra a seguir órdenes de forma continua y responder a las expectativas externas, poco a poco va limitando la posibilidad de tomar decisiones personales y sostenerlas tanto en el plano reflexivo como emocional. Esta dificultad para tomar decisiones está muy relacionada con la fragilidad emocional que posea el individuo, ya que, la fragilidad emocional puede considerarse como una baja tolerancia a las situaciones frustrantes. Según menciona Goleman (2018) los estudiantes que no llegan a desarrollar una serie de habilidades emocionales básicas, como el autocontrol o la conciencia emocional terminan reaccionando de forma impulsiva o, por el contrario, replanteándose ante el obstáculo.

De igual manera, la afectabilidad es una dificultad cada vez más común, en particular en una realidad social marcada por la presencia sostenida de mensajes

procedentes de las pantallas y por el discurso hegemónico de una sociedad obsesionada por el éxito y por la consideración. Los estudiantes, en un marco donde carecen de recursos emocionales, se ven aumentando su sensibilidad en relación a los parecidos y a las normas sociales. En este sentido, Bisquerra (2020) indica que la carencia de educación emocional favorece la dependencia afectiva y dificulta la construcción del autoconcepto, haciendo que el sujeto esté a la expectativa de la crítica o del rechazo.

Otra de las problemáticas importantes viene dada por una baja resiliencia, la resiliencia entendida no solo como capacidad de reponerse ante la dificultad sino como una habilidad para adaptarse, aprender de la experiencia y proyectarse en el futuro. Ungar (2022) enfatiza que la resiliencia no es un rasgo innato sino, más bien, el resultado de un proceso de interacción entre un individuo y su entorno. De este modo, el contexto escolar, en ausencia de climas emocionales seguros, en entornos donde las prácticas de evaluación punitivas ocupan el primer plano, anula la posibilidad de desarrollar esta competencia.

A toda esta situación se le une la debilidad mental que se define precisamente como la dificultad para sostener procesos de autorregulación, perseverancia y reflexión en situaciones complejas. En cambio, se puede observar en muchos contextos educativos una baja tolerancia al esfuerzo prolongado, muy probablemente asociada a una cultura de la inmediatez. Desde una pedagogía inspirada en Malaguzzi, se puede entender esta problemática como resultado de un espacio escolar que no es capaz de reconocer suficientemente al estudiante como sujeto. Cuando el ambiente educativo

restringe la participación, el relato de emociones o la posibilidad de tomar decisiones, se empeoran estructuras de dependencia y fragilidad.

Por último, recientes investigaciones en educación emocional manifiestan que estas dificultades se proyectan no solo en la subida del bienestar individual, sino que además inciden sobre la convivencia escolar y el clima institucional. Tal y como extremara y Fernández-Berrocal (2022), los déficits de competencias emocionales están relacionados con niveles superiores de conflicto, estrés académico o desajuste psicosocial. En esta línea, las dificultades emocionales del alumnado deben ser enfocadas como un fenómeno colectivo en el que se interpelan las respuestas de la escuela.

Bajo esta idea, se requiere **argumentar** la propuesta con numerosos autores coinciden en afirmar que, históricamente, la escuela ha tendido a dar prioridad al desarrollo cognitivo en detrimento de la dimensión emocional, aunque cada vez más la investigación alerta sobre el carácter artificial y perjudicial de tal separación. Goleman (2018) considera que las emociones desempeñan un papel regulador del pensamiento y del comportamiento que va íntimamente ligado a la atención, la memoria o la toma de decisiones. Desde este planteamiento, un alumno que no puede entender ni regular sus propias emociones presentará muchas más dificultades a la hora de enfrentarse a los retos de la escuela, mantener la persistencia ante la frustración o asumir sus responsabilidades de manera autónoma.

La inteligencia emocional, la capacidad de identificar, comprender y regular las emociones de uno mismo y de los demás, se convierte así en una de las competencias más significativa del aprendizaje significativo, así Goleman (2018) indica:

Las emociones son las que están en el fondo de nuestras experiencias, las que nutren nuestro bienestar como seres humanos y la experiencia de los bajos resultados académicos si no son observadas ni trabajadas pedagógicamente, se manifiestan de manera desregulada (p. 434).

En esta misma línea, Bisquerra (2020) nos habla de la educación emocional, la cual no se entiende como un complemento sino como un proceso que atraviesa toda la experiencia educativa. Para el autor, las emociones son las que determinan la motivación, generan el autoconcepto y la calidad de las relaciones interpersonales, las cuales son necesarias para una educación en el desarrollo total de la persona.

La perspectiva de la psicología positiva, obra de Martin Seligman, proporciona un marco teórico muy adecuado para abordar cómo se produce la relación entre los factores emocionales y el bienestar y la resiliencia, para este autor las experiencias educativas producen el efecto de modular la percepción de control del sujeto, así como el funcionamiento de las expectativas frente al futuro. El hecho de que el alumnado se conforme a situaciones educativas reiteradas en las que sus acciones no producen cambios significativos produce lo que el autor denomina indefensión aprendida, también Seligman (2019) apunta que:

El bienestar no tiene por qué encontrarse alejado de la ausencia de malestar sino también asociado al sentido de pertenencia y de logro. Y que, en el mundo educativo las emociones constructivas en torno a las oportunidades educativas se producen cuando aquél que aprende intuye que su voz es escuchada y que las decisiones que toma tienen valor (p.22).

Por otro lado, la teoría del flujo, formulada por Csikszentmihalyi (2021), puede brindarnos un punto de vista adicional sobre la vinculación de la emocionalidad y el aprendizaje. En esta visión, el autor propone que las personas experimentan un aumento de bienestar y de crecimiento personal cuando realizan actividades que representan un reto equilibrado con sus propias capacidades. Por lo tanto, en el contexto escolar, desarrollar experiencias de flujo significa generar emociones de interés, confianza o satisfacción personal que contribuyen, de este modo, a trabajar la resiliencia y la motivación intrínseca, así Csikszentmihalyi (2021):

Sostiene que de relieve que la emoción positiva no se experimenta desde la pasividad y la tranquilidad, sino con la implicación de los alumnos en contextos que brindan sentido y crean reto, dos aspectos frecuentemente olvidados en la educación tradicional (p.88).

La pedagogía del autor Loris Malaguzzi (2016) enfrenta, por tanto, una visión altamente humanista del papel del ambiente escolar en la producción de la emocionalidad. Para la autora el ambiente educativo sirve de mediador entre la comunicación de valores, expectativas y formas de acción. Un ambiente que favorece la participación, la exploración o el diálogo es un ambiente que contribuye al desarrollo emocional y a la seguridad como persona y a la toma de decisiones. Un ambiente, en cambio, rígido y muy centrado en el control limita la expresión emocional y la refuerza dependencias o fragilidades (Malaguzzi, 2016).

Esta forma de entender la educación emocional se articula con los aportes de Extremera y Fernández-Berrocal (2022) en su investigación, ya que la educación emocional nos dice que los climas escolares emocionalmente positivos se relacionan con mayores niveles de bienestar, resiliencia y ajuste psicotécnico en el alumnado. Los

autores citados afirman que la educación emocional favorece la construcción de recursos personales para afrontar el estrés o la presión social de una forma más adaptativa.

Del mismo modo, Mora (2021) subraya que solo se produce aprendizaje si hay emoción, en tanto que la emoción funciona como una especie de motor para la activación de los procesos cognitivos. Bajo este enfoque del neuroaprendizaje, un contexto escolar empobrecido emocionalmente es un contexto escolar que empobrece la atención, la curiosidad y la capacidad de reflexión, lo que a su vez interviene negativamente en el desarrollo de la persona en su conjunto.

Una vez claros los postulados teóricos, se detalla la **propuesta** desde el análisis que ofrece la emocionalidad y las problemáticas que pueden derivarse del desarrollo integral del estudiante nos llevan inexorablemente a una cierta reflexión crítica en cuanto a las implicaciones educativas de las mismas. La escuela actual tiene el reto de ir más allá de la función tradicional centrada en la transmisión de contenidos y apropiarse de una más amplia, orientada a la formación de sujetos emocionalmente competentes, autónomos y resilientes.

Una de las principales implicaciones para la educación se refiere a poder reconfigurar la posición que ocupa el estudiante o la estudiante en las aulas. Las teorías revisadas coinciden en manifestar que la autonomía, la toma de decisiones o la resiliencia no pueden ser generadas en entornos excesivamente controladores o normativos. Seligman (2019) remarca que la percepción de control personal es, en sí misma, un factor importante en el bienestar y la motivación para el aprendizaje, de ahí

que las prácticas pedagógicas que restringen la elección y la participación puedan contribuir de modo indirecto a la vulnerabilidad emocional y a la pasividad que se observa en muchos y muchas estudiantes.

Desde esta óptica, es necesario replantear las metodologías de enseñanza, favoreciendo propuestas que garanticen reflexionar, explorar y cometer errores como parte del proceso de aprendizaje válido. El compromiso total (Csikszentmihalyi, 2021) se asienta en que el estudiante reconozca que las tareas tienen sentido y suponen un reto acorde con su nivel de competencia; esto, en términos educativos, supone el diseño de las experiencias de aprendizaje que correspondan con los intereses del estudiante, que sean capaces de despertar la curiosidad de los aprendices y que permitan experimentar emociones positivas asociadas tanto con el logro como con el esfuerzo mantenido.

La otra implicación central tiene que ver con la educación emocional como responsabilidad de la institución educativa y no como una iniciativa aislada o dependiente de la sensibilidad del docente. Bisquerra (2020) enfatiza que la educación emocional tiene que implementarse de una manera transversal en el currículo, orientada al desarrollo de competencias como la conciencia emocional, la regulación emocional, la empatía y la toma de decisiones responsables. Cuando estas competencias no se enseñan de una manera sistemática, los aprendices no disponen de herramientas para hacer frente a la presión académica, a la frustración o a los conflictos interpersonales; ellos se tornan más vulnerables emocionalmente.

En este contexto, la formación del profesorado tiene una proyección determinada. Goleman (2018) indica que los profesores no se limitan a transmitir conocimientos de la asignatura, ya que mediante la actitud y con la práctica cotidiana modelan formas de gestionar las emociones. Un profesorado sin formación en competencias emocionales jamás podrá generar climas afectivos de aula seguros, empáticos y estimulantes. En cambio, un profesorado con conciencia emocional y habilidad en el aula se vuelve el motor de la construcción de ambientes que favorecen el bienestar y el desarrollo integral del estudiante.

Las implicaciones educativas de la emocionalidad (del clima escolar, la organización institucional, etc.) configuran espacios de reflexión en los que pensar la escuela. Malaguzzi (2016) establece que el ambiente de aula transmite de forma continua y constante valores y expectativas, influyendo sobre la manera en que cada uno se concibe y se percibe. A partir de esta óptica, la escuela debe concebirse como un espacio relacional que construye el diálogo, las relaciones y el reconocimiento de la diversidad emocional; mientras que los espacios rígidos, centrados en la disciplina y en el control, inducen a la dependencia emocional y transmiten inseguridad.

La resiliencia va aflorando como una competencia que también debe atender la educación. Los procesos resilientes, como se argumenta desde Ungar (2022), son los que se llevan a cabo cuando los estudiantes están en redes de apoyo, tienen oportunidades para participar y poseen experiencias para afrontar obstáculos desde el progresivo. En el caso de la educación, esto implica trabajar para crear espacios donde

el error tenga cabida como una posibilidad de aprendizaje y donde las dificultades sean entendidas como formativas y no punitivas.

Desde la neuroeducación, Mora (2021) ahonda en esta cuestión apuntando que el aprendizaje no se fijará si la implicación emocional es muy baja. Este es un aspecto que debe reflexionarse, dado que las emociones son las que ponen en marcha la atención, la memoria y la motivación. Un sistema educativo que obvie esto se verá necesariamente limitado en su eficacia. Salvo que incluir la emocionalidad educativa no es emocionalizar el currículo, sino ser conscientes de que el aprendizaje tiene unas características afectivas que deben ser trabajadas.

Finalmente, las implicaciones educativas de la emocionalidad nos trasladan a un contexto que implica formar a ciudadanos que puedan hacer frente a la comprensión y a la complejidad del mundo actual: la dificultad para tomar decisiones, los arrebatos afectivos, la escasa resiliencia no sólo acaban por tener un impacto en el ámbito académico, sino que también acaban determinando la capacidad de participar socialmente, convivir en democracia, el bienestar. En este sentido, la educación emocional puede ser comprendida como el compromiso ético y social que invita a las instituciones educativas a poner en cuestión sus maneras de actuar pedagógicamente y sus prioridades.

Reflexiones finales

La reflexión desarrollada a lo largo de este artículo permite afirmar que el ambiente escolar es un elemento de capital importancia en la determinación emocional y formativa del alumnado. Las emociones no son elementos periféricos del aprendizaje, al contrario, son fuerzas estructurantes que determinan determinadas maneras de ser de los alumnos; son, a su vez, formas de relacionarse con los demás y terminan por dar cuenta de cómo se enfrentan las problemáticas que emergen de la educación. En esta línea, los problemas de toma de decisiones, la vulnerabilidad emocional, la susceptibilidad y la escasa resiliencia no pueden ser interpretados de forma individual y aislada, sino como sintomatología de una dinámica educativa mucho más extensa.

A raíz del diálogo con los referentes teóricos guardados, queda de manifiesto que la falta de una educación emocional sistemática debilita la construcción de la autonomía y la autoconfianza. Cuando el entorno escolar acentúa el control, la normalización y la evaluación sancionadora todos aquellos aspectos que podrían ofrecer oportunidades a los estudiantes para adquirir habilidades emocionales imprescindibles como la autorregulación, la tolerancia a la frustración o la capacidad de sostener decisiones ajenas; va forjando sujetos dependientes, emocionalmente frágiles y escasamente resilientes ante la ambigüedad y la complejidad del mundo de hoy.

De la misma forma, el análisis permite llegar a evidenciar que la resiliencia no se manifiesta como un rasgo innato ni como una competencia que se desarrolle por sí sola, sino que es más bien un proceso que se va constituyendo en interacción con el

contexto. Los ambientes escolares que proponen apoyo emocional, reconocimiento de la subjetividad, desafíos importantes, trabajos de resolución de problemas en grupo, entre otros, favorecen la capacidad del estudiante para aprender de las experiencias, para persistir en la dificultad y para reconstruir sentido en la adversidad. En cambio, los contextos educativos emocionalmente empobrecidos restringen esta opción y refuerzan dinámicas de evitación, de pasividad y de desmotivación.

La reflexión acerca de las implicaciones educativas nos lleva a la conclusión de que la modificación del ambiente escolar es indispensable en la educación para el desarrollo integral. Hacer un trabajo de educación emocional a través de una educación transversal, propiciar una buena formación del profesorado en competencias emocionales y considerar el aula como un ambiente relacional y participativo no es una cuestión secundaria, sino la condición necesaria para que una educación tenga sentido. Tales transformaciones requieren una mirada crítica sobre las prácticas pedagógicas más convencionales y un compromiso institucional que conciba la emocionalidad como un eje central del proceso educativo.

Finalmente, este escrito propone repensar la educación desde una dimensión más humana e integral, en la que el desarrollo emocional, cognitivo y social se conciban como dimensiones que van juntas. La propuesta de atender la emocionalidad del estudiante no solo es un elemento que ayuda a la mejora del rendimiento académico, sino que, a la vez, se convierte en un elemento propiciador de un tipo de persona con capacidad de tomar decisiones responsables, de sostener proyectos de vida importantes y significativos y de ir presentándose de forma consciente y resiliente

dentro de la sociedad. En este sentido el ambiente escolar se convierte en un espacio privilegiado para la construcción de subjetividades más robustas, críticas y emocionalmente competentes para hacer frente a los retos del presente y del futuro.

Referencias

- Bisquerra, R. (2020). Educación emocional y bienestar. Wolters Kluwer Educación. <https://corporacionlaudelinaraaneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (2021). *Fluir: Una psicología de la felicidad*. Kairós. <https://www.facilitadores-alfa.org/wp-content/uploads/2020/10/Fluir-una-Psicologia-de-la-Felicidad.-Mihaly-Csikszentmihaly.pdf>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2022). Inteligencia emocional en la educación: Evidencias científicas y aplicaciones prácticas. Síntesis. https://www.sintesis.com/libro/inteligencia-emocional-en-la-educacion_102530/
- Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional*. Kairós. <https://iuymca.edu.ar/wp-content/uploads/2022/01/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>
- Malaguzzi, L. (2016). *Los cien lenguajes de la infancia: La experiencia de las escuelas de Reggio Emilia en transformación* (3.^a ed.). Praeger / Routledge. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Cagliari.Malaguzzi.PR_.pdf
- Mora, F. (2021). Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama. Alianza Editorial. https://www.alianzaeditorial.es/primer_capitulo/neuroeducacion.pdf
- Seligman, M. E. P. (2019). *El circuito de la esperanza: Un psicólogo en busca del sentido*. Editorial Kailas. https://www.editorialkailas.com/libros/el-circuito-de-la-esperanza_1176
- Seligman, M. E. P. (2023). *PERMA y la ciencia del bienestar*. Positive Psychology Center, Universidad de Pensilvania.
- Ungar, M. (2022). *Resiliencia multisistémica: Adaptación y transformación en contextos de cambio*. Oxford University Press.
- UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707_spa