

El Autoconcepto como fundamento de la satisfacción vital en las Nuevas Pedagogías

Zaida Francisca Morlett Villa⁴²

Resumen

La investigación en el ámbito educativo se ha ido nutriendo de diversas visiones, adquiriendo relevancia la concatenación de los conocimientos académicos y la esfera socioemocional en los estudiantes universitarios. Dentro de ésta última, se destaca el autoconcepto, que se describe como la percepción adecuada del sujeto sobre sí mismo, la competencia personal, social, física y educativa. El autoconcepto es dinámico y se modifica con el paso del tiempo, está asociado a los ámbitos de interacción del individuo, se refuerza con la opinión del grupo social, es una conducta adquirida y necesita de reforzamiento positivo para su cimentación en el nivel cognitivo, emocional y práctico; con todo esto se llega a la autoafirmación de la persona. Sin embargo, existe una condición de riesgo y daño para el adolescente cuando se carece de, o no se trabaja en las habilidades socioemocionales a tiempo; como consecuencia hay un daño en su presente y desventajas a futuro, pues las estrategias que implementará en su vida para resolver situaciones dependerán de la gestión y uso adecuado de competencias, redes que logre acumular en su paso por la escuela, que generen destreza social o bien reproduzcan la vulnerabilidad. El presente trabajo aborda un análisis teórico ofreciendo alternativas de acciones, al correlacionar el autoconcepto con la satisfacción vital, como parte de los trabajos a seguir en las nuevas pedagogías y gestión del riesgo, que establecen que educar es propiciar un desarrollo cognitivo y emocional, buscando que los alumnos se puedan enfrentar a un mundo más complejo y competitivo con mayor oportunidad de obtener un bienestar general tanto para ellos como para la sociedad.

⁴² Universidad Autónoma de Coahuila
Coordinación General de Extensión Universitaria
zaida_morlett@uadec.edu.mx



Palabras clave: *autoconcepto, satisfacción vital, nuevas pedagogías, formación integral.*

Introducción

Después de un periodo de confinamiento por la pandemia vivida de 2020 a 2022-que en algunos lugares del mundo se extendió hasta 2023-, una nueva realidad se impone tanto para la educación en general como para la pedagogía en particular; un desafío al sistema educativo mismo, a la mayoría de los espacios de interacción, pues los y las estudiantes que pasaron casi tres años tomando cursos en línea, volvieron a los salones con otras visiones, otras habilidades, sobre todo, con la consigna de que no era tan necesario acumular datos e información como saber qué hacer con ellos y sobrevivir.

Así, la forma de percibir el mundo se vio alterada, el estrés generado por el aislamiento, la incertidumbre de una enfermedad poco conocida y sus ya bien conocidas consecuencias, generaron un impacto considerable en todos los aspectos de la vida de las personas (Zacher & Rudolph, 2021, pág. 54) y definitivamente en la manera de interpretar su bienestar.

La pandemia global no sólo vulneró la salud de la población, deterioró la economía de las personas, generó incertidumbre sobre el futuro, afectó severamente la forma de experimentar el mundo, de vincularnos unos con otros, obligando a las personas a crear estrategias de afrontamiento (Anglim & Horwood, 2021) que permitieran adaptarse a una nueva realidad, viviendo procesos que toman años como el duelo o la enfermedad, en tan sólo días.

En este sentido, se plantea necesario desarrollar habilidades, competencias y destrezas como parte de la educación académica, antes que repetir mecánicamente ciertos contenidos o saberes. De hecho, rehabilitar las habilidades básicas que se pudieron haber olvidado durante la estancia prolongada en casa y la falta de interacción social que es el reforzador de actitudes por excelencia.

Un estudio realizado por Murata (et. al, 2021), desarrollado virtualmente sobre una muestra norteamericana que incluyó adolescentes, adultos y trabajadores de la salud que padecieron la enfermedad, identificó varios síntomas psiquiátricos/psicológicos asociados al post coronavirus como ansiedad, depresión, estrés post traumático, ideaciones suicidas y

trastornos del sueño, resultando significativamente más frecuente experimentarlos en adolescentes que en la población adulta (Baghino y Cortelletti, 2021, pág. 339-346).

Este entorno de incertidumbre generalizada, derivó en la reducción sistemática de los niveles de seguridad, felicidad y bienestar entre la población en general, por tanto, de la salud. Sobre esto, la Organización Mundial de la Salud (OMS), de acuerdo con la interpretación de Ryff & Singer (citados en Delfino, Muratori, y Zubieta, 2014), resalta que la salud de un sujeto no depende pura y exclusivamente de la ausencia de una patología, sino que además resulta menester contar con un aspecto “positivo” para poder hablar con propiedad de bienestar, es decir, un estado pleno que contemple los aspectos físico, emocional, psicológico y espiritual.

Ampliando esta idea, la OMS sostiene que “la Salud” refiere no solo al estado completo de bienestar físico y mental sino también social. Es así, que la salud en sentido amplio, es básicamente una medida de la capacidad de cada persona de hacer o convertirse en lo que quiere ser (Delfino et. al, 2014), para entonces obtener satisfacción.

La satisfacción con la Vida es un proceso crítico-cognitivo que refiere a qué tan satisfecha está la persona con la vida que lleva. Estos juicios dependen, en gran medida, de la comparación de lo que la persona ha logrado y su satisfacción, y puede darse como una evaluación global, de la vida como un todo o por dominios, en áreas tales como la familia, amigos, trabajo, ingresos, entre otros (Baghino y Cortelletti, 2021, pág. 339-346). La satisfacción con la vida es el grado en que una persona evalúa la calidad global de su vida en conjunto, de forma positiva, en otras palabras, cuanto le gusta a una persona la vida que lleva.

Sin embargo, la exclusión social implica la pérdida de reforzadores sociales - necesarios para el autoconcepto, autoafirmación y capitales-, los cuales son altamente significativos (Morlett-Villa, 2023, pág. 74). Algunas de las experiencias más dolorosas que sufren las personas son aquellas en las que de un modo u otro pierden lazos sociales, como en el contexto particular de la contingencia.

Durante la reclusión por la pandemia la socialización, comunicación e intercambio social se redujeron considerablemente. El aislamiento, cuarentena y confinamiento son causantes de frustración, incertidumbre, inseguridad, angustia, estrés y dolor. Durante los

más de dos años de distanciamiento e interacción restringida, los niños y adolescentes, no socializaron como antes, al poco tiempo dejaron de lado las habilidades básicas, pues no eran necesarias ni útiles en su entorno virtual.

Aunque al inicio de la contingencia se manejó la versión de sólo un descanso de dos semanas, muchos estudiantes lo vieron como una oportunidad de no ir a la escuela, una especie de mini vacaciones, pues todavía no se decretaba la emergencia ni se establecían estrategias emergentes para tomar clases en línea.

Al pasar las semanas, la sensación de frustración sobrevino cuando no pudieron satisfacer sus necesidades y/o deseos, dejándolos de lado, por lo que tuvieron que desarrollar habilidades para enfrentar el confinamiento, aunque no estuvieran tan conscientes de ello. También se establece que, al sufrir dicha afectación en el paquete de habilidades mencionado, no se puede acrecentar ni interiorizar el acervo de significados aprendidos, por tanto, no se podría crear identidad, pertenencia o lazos de red a un grupo social; además de que igualmente no habría oportunidades reales para poner en práctica las competencias socioemocionales (Morlett-Villa, 2023, pág. 78).

El objetivo de este análisis es profundizar en el fuerte impacto que el confinamiento ha tenido para la situación vital del estudiantado universitario en el ámbito psicológico y académico, principalmente, la relación existente con la satisfacción vital, autoconcepto para repensar las estrategias de las nuevas pedagogías, así como ofrecer estrategias para un cambio de paradigma en cuanto a la forma en que interactuamos los agentes educativos.

Futuras investigaciones deberán tener en cuenta estos aspectos, así como el poder del capital social online para actuar, o no, como soporte emocional al mismo nivel que lo hace el capital social offline.

Marco Teórico.

Autoconceito y asertividad.

La Asertividad, como las demás habilidades, forma parte del desarrollo de socialización, su adquisición y consolidación en general requiere de una labor ardua principalmente en la adolescencia (Cicua et. al, 2008; Díaz et. al, 2006, citados en Velázquez et al., 2012), etapa

en la que, según estos autores, el individuo atraviesa por una serie de cambios biológicos y psicológicos, distinguidos por conductas de oposición y rebeldía, e intentos de afirmar la propia individualidad; lo cual está frecuentemente caracterizado por angustia, incertidumbre, confusión, depresión, frustración y tristeza.

La conducta asertiva requiere del conocimiento y aceptación de capacidades y limitaciones, centrando la atención en el logro de metas y manteniendo el respeto propio independientemente si éstas se logran o no (Velázquez et al., 2012), lo que se denomina autoconcepto.

El autoconcepto remite a la dimensión cognitiva y descriptiva del yo: ¿quién soy?, ¿cómo me describo y defino? Necesita para complementarse, una dimensión valorativa: ¿qué siento respecto a cómo soy?, ¿en qué medida valoro mis características? A ese conjunto de sentimientos y valoraciones con respecto a uno mismo, es lo que denomina *autoestima* (Sosa, 2014). Por el contrario, los comportamientos agresivos y pasivos son expresiones extremas no asertivas que tienen consecuencias negativas; impiden una comunicación efectiva, adecuada, satisfactoria y armoniosa; afectan la integridad psicológica y física del individuo y obstaculizan el desarrollo de potencialidades humanas.

Más recientemente, Rodríguez (2010), Estévez (et. al, 2012) y González et al. (2018), integran a esta descripción pensamientos, sentimientos, percepciones, juicios, descripciones, atributos, valores, creencias que el individuo posee, lo conforman como persona desde el aspecto corporal, psicológico, emocional, social, de manera objetiva y subjetiva –capitales individuales. Con el pasar de los años y las investigaciones, la explicación de autoconcepto fue sumando áreas de importancia: autoconcepto académico, social, emocional y físico. Esta teoría de pluridimensionalidad es la que ha tenido mayor apoyo empírico, sirviendo como fundamento de investigación (Castro, 2013).

De acuerdo con este modelo, las personas tienen una autoevaluación global de sí mismas, pero, al mismo tiempo, tienen diferentes autoevaluaciones específicas; es decir, se puede afirmar que dicha naturaleza multidimensional del autoconcepto da pie a que la persona pueda lograr autoconceptos globales satisfactorios por vías bien definidas según el área de interacción.

Versión apoyada por Estévez (et. al, 2012), quien considera que no existe una autoimagen unificada y total, lo único con que cuenta la persona son con imágenes parciales y momentáneas de sí mismo. Es por ello, que el autoconcepto ha sido considerado como un constructo, puesto que el *yo* es variado y fragmentado, por presentarse diferente en función de cada existencia o momento.

En resumen, el autoconcepto es dinámico y se modifica con el paso del tiempo, está asociado a los ámbitos de interacción del individuo, se refuerza con la opinión del grupo social, es una conducta adquirida y necesita de reforzamiento positivo para su cimentación en el nivel cognitivo, emocional y práctico; con todo esto se llega a la autoafirmación de la persona.

La consecuencia fundamental de la falta de asertividad queda patente en el plano social, en el cual las personas no asertivas sienten que no es una fuente de satisfacción sino de conflicto personal y frustración (Aguilar & Oblitas, 2014). Esto genera estados de ánimo negativos, estrés y ansiedad; puesto que las personas sienten que no son dueñas de sí mismas, o bien porque no se respetan en lo que quieren o sienten o bien porque todo desacuerdo con los demás los lleva a estados de ira.

De esta forma, existe pues una condición de riesgo y daño cuando se carece de, o no se trabaja en las mencionadas habilidades. Las situaciones negativas que se han presentado, traen como consecuencia daño al adolescente en su presente, además de desventajas a futuro; pues las estrategias que implementará en su vida o para resolver situaciones, dependerán de la gestión y uso adecuado de competencias, redes que logre acumular en su paso por la escuela, que generen destreza social o bien reproduzcan la vulnerabilidad, causando además un estado de mayor frustración, pero también, siendo parte importante para desarrollar herramientas.

Desde el punto de vista sociológico, la exclusión social u *ostracismo* se considera una de las principales causas de frustración en humanos. El ostracismo -ser excluido e ignorado- se expresa de diferentes maneras, desde las formas utilizadas en las instituciones, como el confinamiento, el exilio o el destierro, o mediante señales más sutiles de silencio y rechazo,



como las que ocurren en las relaciones interpersonales, retiro del contacto visual, del saludo, entre otros (Jiménez, 2008).

En un entorno excepcional de distanciamiento y aislamiento social, millones de jóvenes se vieron a sí mismos como entes individuales, alejados de sus pares, amigos, pareja o maestros; una exclusión obligatoria que desencadenó sentimientos negativos e incertidumbre en la población en general, pero con marcado énfasis en los más vulnerables: niños, adultos mayores y adolescentes.

Las respuestas de las personas al ostracismo son extremas: desde las conductas pro-sociales, el deseo de ayudar a los demás en condiciones menos favorecedoras, hasta la agresión, actitudes o hechos violentos derivados de la situación (Zadro et. al, 2006, citados en Huamaní & Ccori, 2016). La exclusión social implica la pérdida de reforzadores sociales -necesarios para el autoconcepto y la autoafirmación-, los cuales son altamente significativos. Algunas de las experiencias más dolorosas que sufren las personas son aquellas en las que de un modo u otro pierden lazos sociales, como en el contexto particular de la contingencia, distanciamiento y aislamiento por la pandemia COVID-19.

En ese sentido, la tolerancia a la frustración es también una habilidad adquirida y reforzada producto de la práctica (Goldberg, 2017). Puede desarrollarse aumentando la exposición a situaciones frustrantes, gestionando las demás competencias, desarrollando un autoconcepto real y entendiendo que el grado de tolerancia varía de persona a persona, además de entender que no es “terrible” experimentar molestia; solo que esto lleva tiempo, práctica, experimentación y aceptación, algo que los adolescentes generalmente no tienen, menos aún si están reclusos en sus domicilios por la contingencia y la poca interacción social que tienen es por medios electrónicos.

Capital Social y Liquidez.

El Capital Social está representado en las relaciones sociales que un individuo puede usar para aspirar al acceso de los recursos-bienes-servicios-herramientas-habilidades-, ya sea en cantidad o calidad, de aquellos sujetos con los cuales está conectado (Bourdieu, 2007).

Además, especifica que este capital solamente se transmite y acumula en determinados hechos sociales fundamentados, tales como la familia o la afiliación a clubes.

Desde esta perspectiva, el capital social está formado por dos elementos principales: 1) la relación social, que permite a los individuos estar conectados mutuamente y 2) las ventajas-cantidad y calidad de recursos- que se acrecientan en los individuos gracias a esa construcción deliberada de sociabilidad. Así, el capital social se presenta en el plano individual, ya que gracias a la integración del individuo en su red de contactos sociales se logran objetivos personales que en caso de ausencia de este capital no podrían alcanzarse (Coleman, 1990).

A nivel de redes, Putnam (2000) establece dos dimensiones de capital social: *bonding* (vínculo) y *bridging* (puente). El capital social tipo bonding hace referencia a los recursos a los que se puede acceder a través de los vínculos sociales entre los miembros de grupos homogéneos, que comparten determinadas características relacionadas con la consanguinidad, la etnia, la clase social, la religión, la profesión, entre otros. Se trata de vínculos horizontales que brindan un fuerte apoyo social y emocional y acceso a limitados recursos (Abbas & Mesch, 2018).

El capital social tipo bridging se refiere a los recursos a los que se puede acceder a través de los vínculos sociales entre los miembros de grupos heterogéneos que tienen un objetivo o meta común. Se trata de vínculos verticales más débiles que favorecen la conexión con la comunidad en general y proporcionan acceso a recursos más variados.

En tanto, el capital social estructural se refiere a las conexiones que se producen entre los individuos dentro de la estructura social. El capital social relacional hace referencia a la confianza, la reciprocidad, el apoyo mutuo y el respeto que se genera entre los miembros de la estructura social. Por último, el capital social cognitivo se refiere al entendimiento del conocimiento, normas, valores y expectativas compartidas por los miembros de la estructura social (López et. al, 2018).

Para la **Sociología**, el capital social es aquello que posibilita la cooperación entre dos partes. La noción no implica necesariamente algo positivo, ya que los contactos entre las personas pueden dar lugar a hechos negativos como las organizaciones delictivas. El capital

social mide, por tanto, la sociabilidad de un conjunto humano y aquellos aspectos que permiten que prospere la colaboración y el uso, por parte de los actores individuales, de las oportunidades que surgen en estas relaciones sociales con la capacidad para realizar trabajo conjunto, la de colaborar y llevar a cabo la acción colectiva (Bourdieu, citado en Fernández, 2012).

En los últimos años se han destacado tres fuentes principales del capital: la confianza mutua, las normas efectivas y las redes sociales (Portes, 1999, pág. 251). A pesar de las posibles diferencias en la forma de definir y medir estos atributos, el capital social siempre apunta hacia aquellos factores personales/ propios que nos acercan como individuos y a cómo este acercamiento se traduce en oportunidades para la acción colectiva y el bienestar del grupo.

El capital social está mediado por la cultura, ya que ésta determina los principios de reciprocidad, confianza, solidaridad, cooperación. Mientras que el proceso de construcción del capital viene como resultado de estrategias de inversión, intencionales o no intencionales, orientadas a la constitución y reproducción de relaciones sociales duraderas, capaces de procurar, con el tiempo, lucros materiales y simbólicos (Bourdieu, 1999).

El capital social puede ser construido de diferentes maneras dependiendo de las características iniciales con que se generan las relaciones, cada individuo tomará y ofrecerá lo que más conveniente le parezca para sus objetivos personales, a nivel básico, pero con los riesgos que eso conlleva.

Empero, desde la perspectiva del poder y dominación, Bourdieu y Passeron (1999-2003) incluyeron el Capital Social junto con otra clase de capitales -sobre todo el capital cultural- para entender el papel del sistema escolar en la reproducción de una estructura social asimétrica.

El sociólogo francés, definió al espacio social como “*campo*”, ahí la reproducción se refuerza con el “*hábitus*”, que puede ir a la par de estrategias conscientes, individuales y a veces colectivas para la consecución del fin establecido del mismo (Joignant, 2012). En esta teoría, las prácticas de los *agentes* son el producto del aprendizaje del juego social, una especie de “*espacio de vulnerabilidad*” creado con un fin específico. El *habitus* no deja de

ser pre reflexivo, lo que hace que el agente social no se comporte como el sujeto calculador de la economía racional; pero sí que construya su capital, lo invierta, multiplique o mueva según sea necesario.

El campo escolar destaca pues, como reproductor de las desigualdades sociales según las observaciones de Bourdieu, Passeron y Coleman. La parte observable y cuantificable es la estadística de ingreso en comparación con la de egreso de alumnos. Ramírez & Hernández (2012) explican que hay una idea generalizada sobre por qué unos estudiantes progresan en su educación académica y otros se estancan o abandonan la escuela; se consideran características personales: su falta de talento, su indisciplina, su comportamiento rebelde, su motivación, entre otras; o institucionales: profesores mal preparados, deficiente infraestructura, clases saturadas, desigualdad, economía.

Estos autores argumentan que los alumnos concurren al aula con desiguales recursos, lo que permitiría entender los distintos rendimientos escolares. Dicha desigualdad no sólo consiste en diferencias de capital económico, ni de conocimientos y habilidades, sino que abarca los distintos recursos en posesión de sus redes sociales y que ellos pueden usar a su favor, estos recursos constituirían el capital social.

Así, el capital social es producto de la socialización-tan particular como colectiva-, las habilidades socioemocionales constituyen el acervo de recursos individuales que los adolescentes adquieren de la red familiar, social y escolar, pero entonces ¿qué ocurrió durante y después del confinamiento y aislamiento por la pandemia del COVID-19, durante el cual, la interacción se dio mayormente por medios digitales más de dos años?

Para responder este cuestionamiento, se tiene que considerar a Bauman (2005), en su teoría del Mundo Líquido, quien abordó los diversos fenómenos sociales desde la incertidumbre y el miedo, la exclusión social e incluso, la falta de interés por los proyectos colectivos, puesto que las sociedades cada vez se diluían más, se separaban, e individualizaban, sensaciones nada placenteras ni deseadas para los seres humanos, que hasta hace no mucho, buscaban apoyo en los lazos de confianza, las personas más cercanas de su red sólida de contactos; pero que, luego del confinamiento, se desvanecieron por el uso

excesivo y obligatorio de la tecnología, lo que resultó en la afectación negativa de habilidades de socialización.

En sus palabras, el miedo se ha convertido en nuestra diaria compañía, el pánico a asumir la responsabilidad individual, el abandono colectivo todo ello obliga a reflexionar sobre la nueva realidad y a buscar alternativas que compensen la pérdida de antiguas referencias en muchas personas, la ausencia de referencia ética, tradiciones y de valores y el derrumbamiento de pautas culturales capaces de frenar los actos violentos o destructivos (Bauman, 2013, pág. 230).

En la era Internet diferentes medios como los blogs, foros webs, redes sociales y similares se han convertido en el espacio de una nueva forma de interacción e intercambio para la adquisición de capital social: el capital social virtual (Heidari et al., 2020; Abbas & Mesch, 2018: citados en Lozano-Díaz, 2020, pág. 82), o capital social online. Así, el uso de las redes sociales virtuales ha contribuido al desarrollo del capital social, jugando un papel clave en el desarrollo de la identidad de los jóvenes, siendo en la actualidad un importante tópico de investigación, ya que a pesar de la virtualidad, aportan al compendio de capitales de las personas.

Discusión.

En los adolescentes el logro interior de *sentido* gira fundamentalmente en torno a la meta de logro, todas las experiencias que sucedan en el transcurso de la vida de la persona, al final, formarán parte de su fortalecimiento y esto permitirá un mejor desenvolvimiento como personas en los distintos ámbitos de la vida (Huamaní & Ccori, 2016).

El primer paso en la *autorregulación* sería tener un autoconcepto apropiado, estar consciente de la baja tolerancia a la frustración que se tiene; este reconocimiento favorece la identificación de situaciones detonantes y las reacciones que se tiene ante ellas (Goldberg, 2017). Después, diferenciar entre los deseos y las necesidades, para poder tener claridad entre aquello que es realmente importante y lo que no; de manera que, si la norma es reaccionar con intensidad ante las situaciones frustrantes, se está reaccionando en función de necesidades orgánicas, aquellas que requieren ser atendidas de inmediato, lo cual es erróneo pues las verdaderas necesidades son por ejemplo dormir, comer o respirar.

Es durante la niñez cuando se debe comenzar a gestionar la frustración; pero es al crecer, cuando el individuo se va percatando de que existen muchas situaciones en las que debe aprender a aceptar que el mundo no es como desea (Hacer Familia, 2020). Así aprende a negociar, cuando sus deseos e intereses chocan con los de otras personas, y también a tomar decisiones, pues deberá analizar las opciones posibles para elegir, de manera racional, aquella que mejor equipare lo que en principio deseaba, necesitaba o quería.

Se ha denominado “autorregulación emocional”, a la habilidad más compleja de la Inteligencia Emocional (Fernández-Berrocal & Extremera, 2005), para hacer frente a las diversas situaciones de la vida. Esta dimensión incluiría la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como negativos, y reflexionar sobre los mismos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad.

Además, incluye la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Esta habilidad alcanzaría los procesos emocionales de mayor complejidad, es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual. Importante es mencionar que todas las habilidades se deben entrenar desde la infancia, primero en el círculo familiar con situaciones al nivel del menor, para después en el social reforzarlas e ir acrecentándolas, desde lo particular y sencillo, hasta lo social y complejo.

El *autocontrol* es la capacidad de las personas de frenar sus impulsos, pensar acerca de las consecuencias y actuar del mejor modo según se haya razonado. Por ese motivo, para tener una alta capacidad de autocontrol también se debe disponer de paciencia, capacidad de reflexión, noción de las consecuencias, capacidad para reducir el estrés o la ansiedad, así como capacidad para frenar los impulsos reflejos (Apsis, 2018).

Algunos estudios consideran que adultos con dificultades de autorregulación desde la infancia presentan un alto riesgo de inadaptación social (Ortuño, 2016). El proceso de adquisición de la autorregulación emocional se inicia en los primeros meses de vida y perdura hasta la edad adulta. Para lograr la madurez emocional cada niño o niña sigue su propio curso: lo que unos consiguen rápidamente, otros lo logran con más esfuerzo, lo fundamental es perseverar y brindar apoyo siempre que se requiera; estas habilidades se han de practicar,

apropiar, significar, desarrollo y adquirir. Lo más recomendable es que desde pequeños, se enfrente a los niños a situaciones inesperadas o que están por debajo de sus expectativas y, enseñarles también a cómo resolver ese conflicto.

La asertividad se nutre de una autoestima sana, tiene como principio que todo ser humano tiene derechos fundamentales que deben ser respetados, tanto por sí mismo, como por los demás; por tanto, una persona asertiva no pretende el control o la manipulación de los demás, sino reafirmar y desarrollar la autoestima a través de la comunicación interpersonal eficaz desde el respeto y la tolerancia. La habilidad asertiva incluye tres áreas principales:

- a) **La autoafirmación.** Consiste en defender los derechos y expresar opiniones propias.
- b) **La expresión de sentimientos negativos.** Permite manifestar desacuerdo o desagrado de forma adecuada. Así como gestionar las críticas tanto recibidas como emitidas.
- c) **La expresión de sentimientos positivos.** Permite comunicar agrado o afecto hacia los otros (PSICOGLOBAL.COM, 2020).

Los proyectos sobre este tema en el ámbito educativo, deben pasar de la investigación a la acción. Desarrollar una serie de sesiones para el conocimiento, interacción y adquisición de habilidades dentro de la currícula académica, permitirá una visión más objetiva y actualizada de las afectaciones que el distanciamiento provocó en los adolescentes, como resultado de la poca o nula práctica del diálogo o expresión de pensamientos y sentimientos genuinos, así como de la habilidad de pedir o buscar alternativas de solución a sus pares, padres, maestros o familiares, como rasgo de la cultura latinoamericana.

Como parte de su formación y proyecto de vida, se estima que el adolescente sea capaz de enfrentarse con éxito a las diferentes tareas diarias, cotidianas o esporádicas. Para lo cual es necesaria la gestión de habilidades, capacidad de comunicarse asertivamente y de tolerar la frustración en el caso de no obtener lo que desea; todo esto como parte de su personalidad y autoconcepto realista, para comportarse de forma sana, confiada y constructiva (Sosa, 2014). Con ello, se sentirá menos amenazado por las tareas difíciles, el

grupo social en el que se relacione y mantendrá una relación respetuosa consigo mismo y con los demás.

Los adolescentes necesitan tener la oportunidad de generar capacidades de respuesta y también requieren de las oportunidades para ponerlas a prueba con resultados aceptables (Del Pino et al., 2011). Son parte de un cambio cultural que agudiza las diferencias y contribuye con nuevos códigos, condiciones y experiencias a los procesos de constitución identitaria de las juventudes post pandemia.

En este contexto, educar es propiciar un desarrollo cognitivo y emocional, buscando que los alumnos se puedan enfrentar a un mundo más complejo y competitivo con mayor oportunidad de obtener un bienestar general y así, satisfacción con sus proyectos de vida.

El adolescente, durante esta etapa, es capaz de conseguir un mejor entendimiento de los conceptos abstractos y de reflexionar sobre los hechos, además, comienza a tomar decisiones que implican mayor riesgo. Esta mejora en el procesamiento de la información y conocimiento de sus propias habilidades fomentan la autoestima.

Las habilidades que se desarrollan en esta etapa son:

- **Asertividad:** la capacidad de defender las ideas propias frente a las de los demás, sin dañar u ofender al otro.
- **Apego:** la capacidad de establecer vínculos afectivos con otras personas.
- **Autocontrol:** la capacidad de controlar los sentimientos o emociones en determinadas situaciones.
- **Empatía:** la capacidad de ponerse en el lugar del otro y entender sus sentimientos.
- **Comunicación:** la capacidad que tiene el adolescente para expresar sus ideas, emociones y peticiones de forma correcta. Tanto de forma verbal como a través de gestos.
- **Interpretar situaciones:** la capacidad de comprender lo que sucede en una situación más allá de las palabras.
- **Resolución de conflictos:** la capacidad de comprender o resolver problemas, reflexionando o valorando las diferentes opciones (Apis, 2018).

Resaltar la importancia de trabajar en el autoconcepto de los adolescentes para autovalidarse y reconocer la importancia de comunicarse asertivamente, dar más opciones de estrategias para la gestión de la frustración, llegar a su apropiación como habilidad en el campo escolar híbrido, puesto que servirá para todos los espacios en que la persona se desarrolla, tanto en el presente como en el futuro.

De acuerdo a los resultados en investigaciones previas de esta autora (Morlett-Villa, 2023, pág.76), esto podría reducir el grado de incertidumbre y su consecuente ansiedad, frustración y depresión en los adolescentes, puesto que al contar con determinadas habilidades-herramientas realmente necesarias para las diversas situaciones y retos de la vida, estando realmente consientes de eso, enfrentarían así el mundo actual caracterizado por la individualización.

Es decir, la clave no es el temor al mundo con todos sus riesgos e incertidumbres implícitos o explícitos, sino el estrés y vulnerabilidad de no saber cómo enfrentarlo, es por ello que reforzar el autoconcepto, autoestima, habilidades se ha vuelto tan evidente y necesario en una época como ésta.

Entonces, cuando un adolescente sabe gestionar y auto controlar sus emociones, puede enfrentar los retos de la vida adulta con mayor seguridad, cuenta con herramientas para hacerlo, teniendo claro que la frustración e incertidumbre propia del desconocimiento del futuro son normales, sin embargo, podrá resolverlo gracias a las habilidades socioemocionales con que cuenta, aunque se presentaran situaciones excepcionales, buscará su bienestar y el de los demás.

Propuesta.

Nuevas Pedagogías para el aprendizaje significativo.

Las Nuevas Pedagogías de Aprendizaje Profundo (NPDL) son toda una actual tendencia en educación dedicada a transformar el aprendizaje para que todos los estudiantes contribuyan al bien común, aborden los desafíos globales y desarrollen las competencias generales y específicas necesarias para prosperar en un mundo complejo (Gadner et. al., 2021, pág 1-7).

Nacida en Canadá, pero con presencia global, las Nuevas Pedagogías, integran a los diferentes actores sociales en su justo valor para activar el aprendizaje del mundo real poderoso, centrado en el estudiante, mediante el fomento de seis competencias, llamadas las 6C: carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico.

El marco de aprendizaje profundo proporciona una solución integral para reinventar el aprendizaje e incluye un conjunto de herramientas, medidas y procesos de planificación que permiten a las escuelas, los municipios y los sistemas cambiar la práctica e impactar en el bienestar y la equidad (Gadner et. al., 2021, pág 3).

De acuerdo con estos pedagogos hay una serie de principios que se den tener en cuenta para cambiar de una educación tradicional al camino del aprendizaje profundo, significativo, que realmente logre el involucramiento tanto de estudiantes, padres de familia, docentes, directivos, políticos, instituciones y gobierno.

Tan sólo para comenzar, Gadner (et. al., 2021, pág. 3) indican que se debe tener en mente que cada estudiante tiene un alto potencial que debe trabajar y explotar, por ende, ningún joven deberá ser dejado atrás o excluido, sin importar, sus capacidades particulares, distintas y propias. Esto lleva al siguiente eslabón, que es considerar la voz del estudiante tan importante como la del docente, por lo que se deberá respetar el derecho a la expresión, escucha y comprensión de los demás, siempre y cuando, sus dudas o comentarios tengan sentido o aporten al conocimiento de cualquier nivel, ordenar menos, preguntar más.

Los actuales estudiantes, en especial los que estuvieron confinados, saben que puede elegir, ya que ahora están expuestos a un sin número de plataformas, redes y aplicaciones, si algo o alguien no les gusta, simplemente lo cambian-la era líquida-; han sido denominados centennials por haber nacido después del año 2000 con la tecnología en la mano, así como por la rapidez con que consumen contenido en internet o lo desechan, de ahí que no se conformen con lo primero que se les ofrece, pues buscan opciones, recomendaciones y comentarios, incluso en las actividades educativas, no es de extrañar que tras la pandemia, la deserción escolar aumentó, pero también creció el número de estudiantes que prefieren tomar las clases o cursos en línea, esto obliga a los docentes a reinventar las estrategias de

enseñanza-aprendizaje para hacerlas más atractivas al perfil de estudiantes ya descrito, incluso como una especie de renovación del compromiso diario con ellos.

Otro de los preceptos de las Nuevas Pedagogías es lograr conocer a los estudiantes y fomentar en ellos el autoconocimiento, ya que el único factor común en un salón de clases suele ser el año de nacimiento de los alumnos -y eso, con sus excepciones-, cada pupilo asistirá con un gran número de experiencias formativas muy distintas entre sí, que lo están convirtiendo poco a poco en quienes serán en un futuro (Gadner et. al., 2021, pág 1-7). Ante esta desigualdad normalizada que ya consideraban Bourdieu y Passeron en el campo escolar, el trabajo del o la docente es ayudarlos a descubrir sus dones ocultos y permitirles convertirse en todo lo que pueden ser, por lo que se recomienda conocerlos lo más posible como individuos, escuchar sus intereses, gustos, pasatiempos, habilidades, observar sus comportamientos, opiniones, curiosidades, personalidades y llegar a comprender sus fortalezas y necesidades, para diseñar el aprendizaje para ellos, no “personalizado” porque eso sería demasiado trabajo, pero sí actualizado y ajustado a su perfil generacional.

Los adolescentes están desarrollando su identidad y cómo expresarse, el cerebro del adolescente está preparado para conectarse con los demás y contribuir a la sociedad. Cuando los jóvenes retribuyen a los demás como lo hacen en el aprendizaje profundo, están usando su energía para hacer el bien en el mundo y esto reconfigura su forma de pensar, actúan e interactúan con los demás, esto se puede lograr al realizar trabajo voluntario directo en alguna comunidad que requiera de apoyo específico, por eso es importante fomentar y motivar a los estudiantes a participar en este tipo de actividades, así como darles opciones de servicio social o voluntariado.

Las experiencias de aprendizaje profundo que tienen los jóvenes construyen sus vías neuronales: las redes de conexiones. Lo que no usan, lo pierden. Cuando las personas ponen en práctica sus habilidades, sus cerebros se desarrollan de manera muy diferente a los estudiantes que están "sentados y escuchando" contenido que es irrelevante para su vida o que no van a aplicarlo realmente (Gadner et. al., 2021, pág. 7). Mientras más se motive e involucre a los adolescentes, más buscarán el sentido de independencia y autonomía,



razonamiento moral y relaciones sólidas independientes de la familia, lo que ayudará a la maduración de su red neuronal.

Luego del confinamiento por la COVID-19, muchos lazos de confianza e identidad se rompieron (Morlett-Villa, 2023, pág. 80), lo que resultó en la separación de familias, amigos y grupos sociales, esto significa que se debe trabajar en fomentar el sentido de comunidad para lograr el éxito. En las Nuevas Pedagogías, las relaciones son de dos vías, los adolescentes no solo tienen que ganarse la confianza de los docentes, sino que el docente también tiene que ganarse la suya, en un ejercicio de reciprocidad y horizontalidad, sin perder de vista el cargo de responsabilidad en la formación que se tiene. Esto, claro, con su correspondiente cambio de paradigma y el involucramiento de los padres, madres o tutores, que habrán de formar desde casa las habilidades básicas descritas en el apartado anterior: asertividad, tolerancia a la frustración, autoconcepto, respeto, responsabilidad e iniciativa, ya que es un trabajo conjunto entre hogar y escuela, dando su valor a cada espacio de interacción de la cual el adolescente tomará lo que le haga crecer tanto en pensamiento como en actitudes y valores.

Otra consideración en esta teoría y línea de investigación es reducir el uso de los libros de textos, sólo para llenarlos y con esto, dejar contentos a los padres de familia que pagaron mucho dinero por ellos- pero que, a la vez, no querían que sus hijos los usaran tanto para poder venderlos y recuperar algo de la inversión el siguiente ciclo-. Los libros de texto son solo una fuente de conocimiento y no la única herramienta para el área temática. No representan adecuadamente la diversidad de perspectivas, puntos de vista, descubrimientos hechos la semana pasada, o quizás lo más importante, los intereses y antecedentes de los estudiantes que los usan.

Después del confinamiento, que obligó al uso de los dispositivos para muchas labores, ha quedado claro que la tecnología puede ser tan abrumadora como cualquier otra actividad en el cuaderno, por lo que ahora el o la docente tiene la responsabilidad de presentar diferentes opciones de herramientas a los estudiantes, crear un mejor ambiente durante el curso, pues son ellos mismos quienes se comprometen a cumplir con las tareas, mientras más llamativo, mejor.

Para contribuir a una propuesta más clara de un nuevo modelo educativo y ayudar a comprender la forma en que esta visión puede convertirse rápidamente en realidad en sistemas completos, las “nuevas pedagogías” se orientan hacia objetivos de aprendizaje fundamentalmente distintos, objetivos más relevantes para esta época (Fullan et. al, 2020).

Los objetivos del aprendizaje en profundidad son que los estudiantes adquieran competencias y disposiciones que los preparen para ser creativos, estar conectados y ser capaces de resolver problemas en forma colaborativa durante toda la vida, así como que sean seres humanos sanos y holísticos que, en el mundo basado en los conocimientos, creativo e interdependiente de hoy en día, no solo contribuyan al bien común, sino que también lo creen.

Se enfatiza en los elementos esenciales de estas nuevas pedagogías, cómo éstas pueden desarrollar con eficacia el aprendizaje en profundidad, y por qué y cómo de repente comienzan a extenderse después de una generación de iniciativas de reforma frustradas, sobre todo, tras la pandemia y en un entorno de nueva normalidad de interacción virtual.

Las “nuevas pedagogías” pueden ser definidas como un nuevo modelo de asociaciones para el aprendizaje entre estudiantes y docentes, cuya finalidad es alcanzar los objetivos del aprendizaje en profundidad y que se ve facilitado por el acceso digital generalizado (Fullan & Langworthy, 2012). La mayoría de los elementos de enseñanza de las nuevas pedagogías no son estrategias de enseñanza “nuevas”, aunque las asociaciones activas con los estudiantes para el aprendizaje sí lo son.

Con la implementación del modelo de nuevas pedagogías, se pretende que el aprendizaje en profundidad vaya más allá del dominio de los contenidos existentes, que los y las estudiantes, estén capacitados para la creación y utilización de nuevos conocimientos en el mundo con tres puntos clave:

- La enseñanza pasa de focalizarse en impartir todos los contenidos requeridos a centrarse en el proceso de aprendizaje, y desarrolla la capacidad de los estudiantes de dirigir su propio aprendizaje y hacer cosas con él.
- Los docentes son socios de los estudiantes en las tareas de aprendizaje en profundidad, caracterizadas por la exploración, la conectividad y propósitos más amplios del mundo real.

- Los resultados del aprendizaje se miden en términos de: 1) las capacidades de los alumnos para desarrollar nuevos conocimientos y dirigir su propio aprendizaje en forma eficaz, 2) las disposiciones proactivas de los estudiantes y sus aptitudes para perseverar y superar los desafíos y 3) el desarrollo de personas cívicamente responsables que sean alumnos de por vida (Fullan & Langworthy, 2012, pág. 24).

En las nuevas pedagogías, todos se convierten en docentes y todos se convierten en alumnos. Se espera y exige mucho más de los estudiantes para que desarrollen su confianza y autoconcepto a través de la retroalimentación y el aliento personal, con el objetivo general de liberar su propio potencial y, de hecho, hacerles tomar conciencia sobre él. En última instancia, estas pedagogías fomentan un nuevo tipo de aprendizaje que es más atractivo y está más conectado con la vida real y que prepara mejor a los jóvenes para vivir y trabajar en el mundo de hoy.

Abordar el bienestar significa facilitar un ambiente de clase saludable, por lo que se recomienda aplicar estrategias de programación neurolingüística, tiempo para contar chistes o anécdotas, ejercicios de destreza mental, incluso musicoterapia, respiración y relajación, para combatir el estrés, los posibles roces entre compañeros, el sedentarismo de la clase y el uso excesivo de dispositivos electrónicos.

Para fomentar la curiosidad de los estudiantes, hay que evitar darles todas las respuestas, incluso, dónde buscarlas, según las nuevas pedagogías, esto priva a los estudiantes de la oportunidad de desarrollar conocimiento nuevo, crítico o de tener iniciativa por la investigación. Con la indagación, la creatividad y el propósito humanos como base, las Nuevas Pedagogías buscan inspirar renovados modos de ver el mundo. El objetivo final es descubrir, activar y nutrir el potencial de aprendizaje de todas las personas (Gadner et. al., 2021, pág 1-7). El aprendizaje profundo, significativo, surge en un contexto que impulsa el desarrollo de entornos ubicuos. Esto se debe a que las tecnologías de la información y la comunicación demandan su aplicación escolar y, además, fomentan otros modos de aprender.

Como pedagogía, el aprendizaje profundo anima una inclinación por aprender, crear y hacer en función de un tipo de ciudadanía próspera ahora y en el futuro. Como no solo



quiere cambiar el mundo con el conocimiento que construye sino también crear mundos nuevos, propone un aprendizaje que va mucho más allá de los contenidos (Sampalessi, 2022).

Además se debe enfatizar que las propuestas de la Nueva Pedagogía no suelen requerir de una inversión específica en infraestructura o tecnología; son más un cambio de paradigma cultural que apuesta por el desarrollo de los docentes y de las instituciones en favor de esta moderna cosmovisión cuyas herramientas o técnicas plantean nuevos modos de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje; por lo que todos los agentes involucrados deben estar en el mismo camino para el cambio de políticas.

Para concluir, Sampalessi (2022) detalla que el aprendizaje en profundidad plantea el desarrollo de lazos humanos sólidos y estables, que fomenten la búsqueda de mentores; la inmersión e involucramiento de todos los agentes sociales en la resolución de conflictos y construcción de escenarios de paz; la exploración de intereses propios y personales a partir de los objetivos y actividades derivados del aprendizaje; la enseñanza y el aprendizaje recíprocos; el fomento de la capacidad de reflexión y la superación de obstáculos en relación con las dificultades y los desafíos que se presenten; el desarrollo de habilidades y actitudes en favor del aprendizaje continuo y de la mejora del mundo que conocemos en el presente para forjar el futuro, el bienestar y la sustentabilidad.

Referencias

- Abbas R, Mesch G. Do rich teens get richer? Facebook use and the link between offline and online social capital among Palestinian youth in Israel. *Information, Communication & Society*. 2018;21(1):63–79. DOI: 10.1080/1369118X.2016.1261168.
- Aguilar, G.G. & Oblitas, L.A. (2014). Estrategias de Psicología Positiva para aprender a sentirse bien. *Psicología del Bienestar y la Felicidad Volumen 1*. Bogotá: Biblomeia Editores. Recuperado de <https://www.psicoglobal.com/habilidades-sociales/asertividad>
- Anglim, J. y Horwood, S. (2021). Effect of the COVID-19 Pandemic and Big Five Personality on Subjective and Psychological Well-Being. *Social Psychological and Personality Science*. DOI:[10.1177/1948550620983047](https://doi.org/10.1177/1948550620983047)
- Apsis (2018). Tolerancia a la frustración y autocontrol en la adolescencia. Blog Apsis in Conducta. Recuperado de: <https://apsis.es/tolerancia-a-la-frustracion-y-autocontrol-en-la-adolescencia/>
- Baghino, D. y Cortelletti. L. (2021). Satisfacción vital y felicidad en primera y segunda ola de la pandemia por COVID-19. *Anuario de Investigaciones*, vol. 28, núm. 1, pp. 339-346, 2021. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/3691/369170422051/html/>
- Bauman, Z. (2005). Los retos de la Educación en la Modernidad Líquida. Editorial Gedisa, S.A. ISBN: 9788497842297
- Bauman, Z. (2013). Sobre la educación en un mundo líquido. Ediciones Culturales Paidós, S.A. de C.V. ISBN: 9788449328114
- Bourdieu, P. (1999) La economía de los bienes simbólicos. En: Bourdieu, P. Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción, Barcelona: Anagrama. Recuperado de: <http://epistemh.pbworks.com/f/9.+Bourdieu+Razones+Pr%C3%A1cticas.pdf>
- Bourdieu, P. (2007). El capital social. Notas provisionales. (pp. 203-206). En Bourdieu, P. Campo del poder y reproducción social. Elementos para un análisis de la dinámica de las clases. Córdoba: Ferreyra Editor. ISSN 0210-2692. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45076>

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1999). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Laia. Barcelona. Recuperado de:
<https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/reproduccion.pdf>
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2003). Los herederos: los estudiantes y la cultura, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Castro López, R. (2013). Diferencias de personalidad, autoconcepto, ansiedad y trastornos de alimentación en deportistas de musculación: patrones psicológicos asociados a la vigorexia. Tesis Doctoral: Universidad de Jaén. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=88538>
- Coleman, J. (1990). Foundations of Social Theory. Cambridge: Harvard University Press. ISBN-10: 0674312260
- Del Pino, M., Bustamante, H. Ojeda, S., Fernández, D., Romano, C. & Romano C. (2011). Vulnerabilidad Adolescente: Factores que favorecen la resiliencia en los jóvenes de la localidad. Universidad Nacional de la Patagonia Austral- *Unidad Académica Río Gallegos*. Departamento de Ciencias Sociales Río Gallegos, ISSN: 1852-4516. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123611>
- Delfino, G. I., Muratori, M. y Zubieta, E. M. (2014). Bienestar psicosocial y satisfacción con la vida en estudiantes militares; Colegio Militar de la Nación; *Revista Digital Universitaria*; 12; 35; 3-2014; 1-9. ISSN: 1667-4839. Recuperado de:
<http://www.redu.colegiomilitar.mil.ar/articulo.asp?articulo=126&numero=35>
- Estévez, M., Guerrero, J., Zurita Ortega, F., y De la Fuente, Fco. (2012). Relación entre la insatisfacción con la imagen corporal, autoestima, autoconcepto físico y la composición corporal en el alumnado de segundo ciclo de educación secundaria de la ciudad de Alicante. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/289344364_Relacion_entre_la_insatisfaccion_con_la_imagen_corporal_autoestima_autoconcepto_fisico_y_la_composicion_corporal_en_el_alumnado_de_segundo_ciclo_de_educacion_secundaria_de_la_ciudad_de_Alicante

- Fernández, P. (2012). Pierre Bourdieu. El capital social. Homenaje a los sociólogos. Recuperado de: abloraulfernandez.blogspot.com/2012/01/el-capital-social-es-un-concepto-con.html
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. Universidad de Málaga. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. ISSN 0213-8646 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Fullan, M. & Langworthy, Ma. (2012). Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad. Ed. Pearson. ISBN: 9780992422035. Recuperado de: <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/ARichSeamSpanish.pdf>
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M., Gardner, M. (2020). Reinventar la educación; El futuro del aprendizaje. Informe de situación colaborativa entre New Pedagogies for Deep Learning y Microsoft Education. <http://aka.ms/HybridLearningPaper>
- Gardner, M., Quinn, J., Drummy, M. y Fullan, M. (2021). Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo: Una Alianza Global Involucrar a los estudiantes de secundaria porque el futuro depende de ello. Serie de Aprendizaje Profundo en Acción. Education in Motion (New Pedagogies for Deep Learning). Recuperado de: <https://deep-learning.global>
- Goldberg, B. (2017). Terapia Cognitivo Conductual. *Vida y Salud Media Group*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/326658368_Terapia_cognitivo-conductual_transdiagnostica_en_Atencion Primaria_un_contexto_ideal
- González-Pineda García, J., Núñez Pérez, J., García Rodríguez, M., y González Pumariega Solís, S. (2018). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. Universidad de Oviedo. *Psicothema*, ISSN-e 1886-144X, ISSN 0214-9915, Vol. 9, Nº. 2, 1997, págs. 271-289. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2013812>

Habilidades para la vida (2018). Consejería de Sanidad y Consumo de la Región de Murcia.

Recuperado de: <http://blogs.murciasalud.es/edusalud/2018/07/13/habilidades-para-la-vida/>

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4396/439655913014/html/index.html>

Heidari, E., Salimi, G., & Mehrvarz, M. (2020). The influence of online social networks and online social capital on constructing a new graduate students' professional identity. *Interactive Learning Environments*, 1–18.

<https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1769682>

Huamaní Cahua, J. & Ccori, J. (2016) Respuesta al sentido de la vida en adolescentes.

Revista de Psicología de Arequipa, 6(1), 331-348. ISSN 2221-786X versión impresa / ISSN 2307-4159 versión electrónica ISSN 2221-786X. Recuperado

de: https://www.researchgate.net/profile/Yenny-Salamanca-Camargo/publication/314282658_Factores_asociados_al_abandono_psicoterapeutico_o_de_los_consultantes_de_dos_instituciones_colombianas/links/58bf6c57a6fdccff7b1fa005/Factores-asociados-al-abandono-psicoterapeutico-de-los-consultantes-de-dos-instituciones-colombianas.pdf

Jiménez Ramírez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 173-186. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100010>

Joignant, A. (2012). Habitus, campo y capital. Elementos para una teoría general del capital político. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales. *Revista Mexicana de Sociología* 74 (4) 4 México, D.F. ISSN: 0188-2503/12/07404-03. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/43495631>

La Autoregulación emocional (2020). Hacer familia. Recuperado

de: <https://www.hacerfamilia.com/psicologia/noticia-autorregulacion-emocional-20160108114306.html>

López Solé, S., Cívís Zaragoza, M., & Molina González, J. L. (2018). La influencia del capital social en el desarrollo profesional de maestros noveles: Una aproximación con

métodos mixtos desde el análisis de Redes Sociales. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(2), 111–132. DOI:

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7717>

Lozano Díaz, A., Fernández-Prados, J.S., Figueredo Canosa, V. y Martínez Martínez, A.M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: Satisfacción Vital, Resiliencia y Capital Social Online, *International Journal of Sociology of Education, Special Issue: COVID-19 Crisis and Socioeducative Inequalities and Strategies to Overcome them*, 79-104. DOI: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.5925>

Morlett-Villa, Z. F. (2023). Habilidades socioemocionales en adolescentes de nivel bachillerato tras la pandemia. *Ciencias Administrativas. Teoría Y Praxis*, 19(2), 61–80. DOI: <https://doi.org/10.46443/catyp.v19i2.338>

Murata, S., Rezeppa, T., Thoma, B., Marengo, L., Krancevich, K., Chiyka, E., Hayes, B., Goodfriend, E., Deal, M., Zhong, Y., Brummit, B., Coury, T., Riston, S., Brent, D. A., & Melhem, N. M. (2021). The psychiatric sequelae of the COVID-19 pandemic in adolescents, adults, and health care workers. *Treatments for Depression and Anxiety*, 38(2), 233–246. DOI: <https://doi.org/10.1002/da.23120>

Ortuño Terriza, A. (2016). Cómo fomentar el autocontrol y la tolerancia a la frustración en niños y niñas. Edita: CEAPA MADRID. Recuperado de: https://arduratu.info/wp-content/uploads/2016/05/manual_de_ff_alumno_como_fomentar_el_autocontrol_en_los_hijos_ceapa.pdf

Portes, A. (1999), Capital social: sus orígenes y aplicaciones en la sociología moderna, en Jorge Carpio e Irene Novacovsky (comps.), *De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales*, Buenos Aires, SIEMPRO/ FLACSO/Fondo de Cultura Económica de Argentina, pp. 243-266

Psicoglobal. (2020). La asertividad y su desarrollo. Consecuencias y tratamiento.

Psicoglobal.com. Disponible en: <https://www.psicoglobal.com/terapia/asertividad>

Putnam, R. D. (2000). *Bouling alone: the collaps and revivial of american community*. Simon and Shuster, New York. Recuperado de:

<https://www.socialcapitalgateway.org/content/book/putnam-r-d-2000-bowling-alone-collapse-and-revival-american-community-new-york-simon-sc>

Ramírez Plascencia, J. & Hernández González, E. (2012) ¿Tenía razón Coleman? Acerca de la relación entre capital social y logro educativo. *Sinética*. ISSN 2007-7033.

Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200005

Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque historicocultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (1), 1-28.

Sampaollesi, L. (2022). Las nuevas pedagogías y su impacto en el aprendizaje profundo.

Blog AULICUM. Disponible en: <https://www.aulicum.com/blog/aprendizaje-profundo/>

Sosa Baltasar, D. (2014). Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes. Tesis doctoral.

Universidad de Extremadura. España. Recuperado

de: https://dehesa.unex.es/bitstream/10662/1678/1/TDUEX_2014_Sosa_Baltasar.pdf

Velázquez, M., Arellanez, J., & Martínez García, A. (2012). Asertividad y consumo de drogas en estudiantes mexicanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 131-141.

Recuperado

de: http://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/203

Zadro, L., Boland, C., y Richardson, R. (2006). How long does it last? The persistence of the effects of ostracism in the socially anxious. *Journal of Experimental Social Psychology* J Exp Soc Psychol 42: 692-697. VL 42. DOI: [10.1016/j.jesp.2005.10.007](https://doi.org/10.1016/j.jesp.2005.10.007)

Zacher, H., & Rudolph, C. W. (2021). Individual differences and changes in subjective wellbeing during the early stages of the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 76(1), 50–62. <https://doi.org/10.1037/amp0000702>



UANL

FTSYDH



POLÍTICAS SOCIALES SECTORIALES

La intervención social y el desarrollo sustentable para el buen vivir.