

Habilidades socioemocionales en adolescentes de nivel bachillerato tras la pandemia

Socio-emotional skills in high school adolescents after the pandemic

Zaida Francisca Morlett-Villa¹

Resumen

La adquisición y apropiación de Habilidades se da como resultado de la interacción social física, algo que ocurría hasta el año 2019, previo a la pandemia; lo que se recolectó en esta investigación de 2021 a 2022, fue información valiosa y excepcional de adolescentes en confinamiento.

Se realizó un estudio descriptivo con diferenciación por género en una muestra representativa aleatoria simple, de 374 estudiantes del nivel bachillerato en la Unidad Saltillo de la Universidad Autónoma de Coahuila, lo que permitió conocer los capitales con que ellos cuentan, su percepción de emociones y realidad atípica, sentimientos y visión.

Con los resultados, se reafirma que es primero en el entorno familiar, para después en la interacción física social, donde se adquieren, desarrollan y refuerzan las habilidades-capitales- necesarias para la competencia en todas las etapas de la vida. Sin embargo, durante el periodo de confinamiento, la socialización, comunicación e intercambio en la muestra seleccionada, y en general de toda la población, se redujo considerablemente, por lo que las habilidades tanto de pensamiento como sociales se vieron afectadas de forma negativa, lo que no permite acrecentar ni interiorizar el acervo de significados; pero se desarrollaron otras de supervivencia y adaptación para continuar con las pocas actividades virtuales o de recreación.

Palabras clave: Habilidades socioemocionales, adolescentes, educación.

Abstract

The acquisition and appropriation of Skills occurs as a result of physical social interaction, something that occurred until 2019, prior to the pandemic; What was collected in this doctoral research from 2021 to 2022 was valuable and exceptional information from adolescents in confinement.

A descriptive study with differentiation by gender was carried out in a simple random representative sample of 374 high school students at the Saltillo Unit of the Autonomous University of Coahuila, which allowed knowing the capital they have, their perception of emotions and atypical reality, feelings and vision.

With the results, it is reaffirmed that it is first in the family environment, and then in social physical interaction, where the skills-capitals-necessary for competence in all stages of life are acquired, developed and reinforced. However, during the period of confinement, socialization, communication and exchange in the selected sample, and in general of the entire population, was considerably reduced, so both thinking and social skills were negatively affected, which that does not allow to increase or internalize the wealth of meanings; but others for survival and adaptation were developed to continue with the few virtual or recreational activities.

¹ Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Coahuila. Colaborador profesional, docente y enlace institucional con UNIRED de la Coordinación General de Extensión Universitaria de la Universidad Autónoma de Coahuila. ORCID: 0000-0002-8716-7473

Key words: *Social skills, teenage, Education*

Códigos JEL: C1 I22 I25

Introducción

La inclusión de las Habilidades Socioemocionales como parte de los planes de formación educativa en los niveles básico y medio superior bajo el esquema de “Vida Saludable”, toma relevancia en el nuevo siglo, tras las investigaciones sobre fenómenos como la violencia y acoso escolar, abusos, aumento en el número de embarazos no deseados en adolescentes, deserción, pandillas, entre otros; que tienen como causa raíz, en la mayoría, el desconocimiento o la mala gestión de Habilidades Socioemocionales.

El debate internacional en torno al tema, plantea la importancia de implementar programas para fomentar el desarrollo socioemocional durante la adolescencia en el ámbito escolar, espacio donde se pueden detectar riesgos, intervenir y dar seguimiento para formar con las capacidades necesarias para hacer frente a los retos de la vida diaria o en el caso de situaciones excepcionales como el de una contingencia, a los jóvenes, lo que coadyuve a la construcción de futuros adultos.

Existe gran cantidad de investigaciones que revelan sólidas relaciones entre la competencia social en la infancia y la adaptación social, académica y psicológica en la etapa adulta; mientras que las dificultades en las relaciones interpersonales tienen consecuencias generalmente negativas para el individuo tanto en infancia, adolescencia y adultez, para sí mismo y para las personas de su entorno, lo que se ha denominado: in/competencia social (Mendo, León, Felipe, Polo & Palacios, 2016; Zambrano, Ceballos, Benavides & Villota, 2017; Esteves, Paredes, Calcina, & Yapuchura Saico, 2020, entre otros).

De hecho, derivado de la revisión de antecedentes, es importante señalar que los documentos contienen información significativa en relación a las variables de género y edad (Caballo, 2009). Las consecuencias negativas de la mala gestión de emociones y habilidades sociales, así como de la presencia de frustración y agresividad, son predominantes en el género masculino con tendencia a aumentar conforme se avanza en edad; mientras que las enfermedades mentales, frustración e indefensión, están presentes desde edades más tempranas en el género femenino.

Lo anterior, pone de manifiesto la necesidad e importancia del entrenamiento específico en habilidades socioemocionales y de asertividad en el ámbito académico como factor preventivo de trastornos de ansiedad, frustración e inadaptación. Visibilizar y normalizar dicho entrenamiento –e investigaciones como ésta-, pudiera ser una oportunidad de atención temprana de futuros problemas en los adolescentes, prevención en situaciones de riesgo, evitar la deserción escolar, un complemento al método de enseñanza-aprendizaje para la vida presente y futura, incluso de formación-capacitación para el mundo al que se enfrentará el adolescente cuando termine sus estudios.

Se debe agregar que el enfoque hasta hace poco utilizado en el análisis de este fenómeno –Aprendizaje y Desarrollo Social- ha sido nutrido de la visión sociológica integral de los autores contemporáneos como Bourdieu (1980), Bauman (2013), Beck (1998) y Coleman (1990). Ya que las diversas situaciones de riesgo, daño y vulnerabilidad que prevalecen en la etapa adolescente, de no atenderse, no sólo causan

afectaciones emocionales, físicas, sociales o económicas en el presente, sino más severas a largo plazo, reforzando y reproduciendo la vulnerabilidad.

Las habilidades sociales son el conjunto de estrategias de conducta y las capacidades para aplicar dichas conductas que ayudan a resolver una situación social de manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en el que está. Permiten expresar los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de modo adecuado a la situación en la cual el individuo se encuentra mientras respeta las conductas de los otros (OCDE, 2017 & OMS, 2020).

Así, la persona mejora sus relaciones interpersonales, mantiene el sentimiento de autoconfianza, obtiene lo que busca y consigue que los demás no intervengan o impidan en el logro de objetivos. Estos comportamientos son necesarios para interactuar y relacionarse con los demás de forma efectiva y mutuamente satisfactoria.

De acuerdo a García et. al (2014), en el desarrollo de la competencia social intervienen, en estrecha interrelación, diversas habilidades conductuales –lingüísticas, motrices, de atención–, variables relacionadas con características individuales –cognitivas, afectivas y fisiológicas–, y aspectos ambientales, educativos y culturales –incluyendo los valores o normas sociales adquiridos en el hogar, el colegio y otros contextos sociales en los que se incorpora el individuo a lo largo de su vida–.

Sin embargo, en el escenario de confinamiento, cierre de las escuelas y el distanciamiento social impuesto debido a la aparición de la COVID-19 y sus posteriores variantes, se puede representar un estancamiento o retraso en el desarrollo de las habilidades sociales del adolescente.

Así lo indican Robles, Junco & Martínez (2021), los que determinaron que en cuanto a la dinámica familiar, en México se registró un aumento significativo de la violencia doméstica, conflictos familiares, duelos emocionales, invasión a la privacidad o intimidación, e incremento del estrés y la ansiedad ante los ajustes a la interacción familiar, además de que esto también afectó la estabilidad emocional, aprendizaje e integridad física de millones de menores estudiantes que no podían acudir a clases presenciales.

De ahí, que en este documento se investigue el grado de Habilidades Socioemocionales de los estudiantes de nivel bachillerato de la Unidad Saltillo de la Universidad Autónoma de Coahuila con diferenciación por género, como reserva de capitales individuales adquiridos y la manera en que éstos intervienen en la gestión del riesgo y vulnerabilidad acentuados por el confinamiento y distanciamiento social, decretados por la contingencia del COVID-19.

Marco Teórico

Con el fin de entender la conducta de los adolescentes, es importante comprender el entorno en que viven y cómo afecta dicho entorno el desarrollo, la conducta y las relaciones sociales (Borrás, 2014). Estos entornos, entre ellos la familia, los grupos de pares, la escuela, el trabajo y las actividades de ocio, están al mismo tiempo cambiando constantemente. Todo ello implica que las intervenciones deben tener en cuenta estas dimensiones y además incluir de forma obligada a los propios adolescentes.

El ser humano es un gregario por naturaleza, lo cual condiciona al adolescente en la adquisición de su identidad y habilidades sociales, además su influencia se observa en distintas áreas como la personal, familiar, escolar y entre otras (Betancourth, Zambrano, Ceballos, Benavides, y Villota, 2017). Dado que las

habilidades sociales son aquellos comportamientos o conductas específicas y necesarias para interactuar y relacionarse con el otro de forma afectiva y exitosa, un adolescente con un bajo repertorio de estas, no será capaz de entender y controlar sus sentimientos y los de las personas que los rodean (Sartori y López, 2016, citados en Robles et. al, 2021).

Es durante la infancia y adolescencia cuando se adquieren y refuerzan las habilidades necesarias para enfrentar las situaciones de la vida. En especial, en la adolescencia, la persona puede ser 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 contribuye a fomentar la autoestima.

El deterioro de las condiciones sociales y económicas genera frustraciones, violencia, desesperanza (Beck, 1998). En este contexto, se dan las condiciones para que durante la adolescencia surjan conductas de riesgo tales como: alcoholismo, drogadicción, acoso escolar, deserción, promiscuidad, autolesiones, abusos, violencia, entre otras, asociado al escaso valor hacia sí mismo, a sentimientos de inutilidad e inseguridad o baja autoestima, que pueden derivar en situaciones de violencia y daño hacia sí mismos o hacia los demás.

Por tal razón, sentencia Trujillo-Segoviano (2014), es fundamental que la escuela posibilite a los estudiantes el desarrollo de un cúmulo de saberes pertinentes con las demandas de su entorno sociocultural, además, que les posibilite participar de manera responsable, comprometida y creadora en la vida social, y propiciar su desarrollo permanente como personas involucradas con su propia realización y las de sus semejantes.

Después de la casa, la escuela es el lugar donde un adolescente pasa más tiempo. En el ámbito escolar se adquieren y desarrollan diversas habilidades socioemocionales que influirán en el presente-futuro del adolescente, mismas que serán relevantes en todos los ámbitos de su vida cotidiana durante y posterior al nivel bachillerato. Las habilidades sociales y emocionales están ligadas a otros temas como la asertividad, inteligencia emocional, autoconcepto, competencia social, tópicos que han sido objeto de estudios recientemente debido a la importancia que tienen en todos los campos de interacción humana.

Empero, los cambios extremos de horarios de comida o sueño, la falta de actividad física, el cierre de lugares de recreación, la escasez de dinero para pagar servicios básicos e internet, desconocimiento de la situación, no estar conscientes de su vulnerabilidad, falta de apoyo de padres o maestros, temor e incertidumbre en la situación actual y futuro próximo, son el marco ideal para la aparición de sensaciones de estrés, frustración y depresión, lo que mengua el estado de ánimo positivo y la capacidad para cumplir con las responsabilidades académicas o generar interés en las tareas diarias.

Además, en el escenario de confinamiento, cierre de las escuelas y el distanciamiento social impuesto debido a la aparición de la COVID-19 y sus variantes posteriores, se puede representar un estancamiento o retraso en el desarrollo de las habilidades sociales del adolescente, perjudicando el proceso evolutivo natural para el establecimiento de la personalidad (SANITAS.ES, 2020).

Vulnerabilidad Social y Capital Social

Hasta aquí se ha profundizado en lo que Feito (2007) denominó vulnerabilidad social, en la cual, las condiciones de fragilidad están en ciertos ambientes o situaciones socio-económicas que afectan

directamente a las personas, la adolescencia es ya de por sí, una etapa de vulnerabilidad que se acentúa por las desigualdades.

A este respecto, el campo escolar para Bourdieu (2011), sería un espacio de vulnerabilidad debido a las condiciones de desigualdad para los agentes-estudiantes-; con el fin de reproducir las relaciones asimétricas, normalizar a los individuos, disciplinarlos (Portes, 1999), seleccionarlos-o excluirlos-sometiéndolos a las pruebas tanto económicas como cognitivas que se aplican, para finalmente elegir/impulsar sólo a los mejores perfiles que sirvan a las actividades del capital cuando concluyan su paso por el bachillerato, mientras que los excluidos o los “desechos” (Bauman, 2013) continuarán con el estatus que tenían cuando iniciaron los estudios, si es que alguna vez pudieron ingresar.

La perspectiva social y económica es la que describe la vulnerabilidad como dependencia inevitable de las desigualdades sociales. La modernidad contemporánea propone a todos los actores sociales el atractivo desafío de “ser forjadores de su propio destino”, como una especie de deslinde de responsabilidades en palabras de Giddens (1987). Entonces se erosionan las fuentes tradicionales de apoyo, solidaridad, seguridad y confianza, y se agudiza la incertidumbre y frustración frente al futuro, una “incertidumbre fabricada-construida”. Porque si aquellos que parten con desventajas no son objeto de intervenciones compensatorias, ya están virtualmente predefinidos los ganadores y perdedores: la competencia termina reproduciendo las condiciones de desigualdad originales.

En el caso del estudio de las habilidades socioemocionales, se puede considerar como función en la vida de las personas; cuya presencia o ausencia es indicador de una auténtica vida humana, de tal modo que, si una persona carece de estas capacidades, “no puede tener una vida humana buena” (Feito, 2007). De esta forma, la falla de las habilidades sociales no es la consecuencia de un desajuste emocional, sino al revés, el déficit en las habilidades sociales genera trastornos psicológicos, ya que su carencia deriva en el uso de estrategias desadaptativas o antisociales para resolver sus problemas o sus conflictos.

En torno al desarrollo y apropiación de conocimiento y habilidades-capitales, la historia oficial, remite a los trabajos realizados en el marco de las tradiciones de Karl Marx, Emile Durkheim y Max Webber de la sociología clásica, por su énfasis en el papel de los vínculos sociales en la cohesión y la cooperación social como fuente fundamental de solidaridad en sociedades modernas.

Wallis (et al., 2004) apuntan que fue Lyda Judson Hanifan, quien utilizó por primera vez capital social en 1916, para explicar la importancia que posee el compromiso comunitario en la satisfacción de las necesidades sociales de los individuos; destacaba que las redes sociales y las normas de reciprocidad podían facilitar la cooperación en beneficio mutuo.

Años después el término fue retomado en varias ocasiones para dar respuesta a diferentes problemáticas; sobre todo, para hablar de la afiliación a clubes y la ascensión en la escala social que se observaba durante las décadas posteriores a raíz del capitalismo; para referirse también a las redes sociales que existían en determinados barrios urbanos y que favorecían con su existencia a la seguridad pública, o para analizar el desarrollo económico de las zonas urbanas, identificando las relaciones que establecen los individuos entre sí como fuentes de apoyo (López et al., 2007).

Fue hasta la década de los 80, cuando el sociólogo francés Pierre Bourdieu actualiza el término como: “... conjunto de recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de inter-reconocimiento; o, en otros

términos, a la pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes que no están solamente dotados de propiedades comunes, sino que están también unidos por lazos permanentes y útiles. [El capital social a su vez, es el producto de] estrategias de inversión social consciente o inconscientemente orientadas hacia la institución o reproducción de relaciones sociales directamente utilizables, a corto o a largo plazo” (Bourdieu, 2007, pág. 203).

De esta forma, el capital social estaba 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).

En los últimos años se han destacado tres “fuentes” principales del capital: la confianza mutua, las normas efectivas y las redes sociales (Portes, 1999). 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.

Así, esta investigación arrojó datos relevantes de la situación de vulnerabilidad y riesgo de la muestra encuestada, enfatizada por el confinamiento de los adolescentes ¿cómo hacen frente a este reto de la vida haciendo uso o no de sus capitales-habilidades sociales, sobre todo del lenguaje como formador del pensamiento, habilidad crítica, de lazos sociales, identidad y autoestima?

La Educación Líquida

Se llama modernidad líquida a aquella fase de la modernidad caracterizada por la fluidez y levedad del capital. Su nombre resulta de la metáfora que Zygmunt Bauman (1925-2017) construyó para oponerse a la maleabilidad, a la solidez y permanencia de la modernidad sólida. Aunque se opone a la modernidad sólida -o primera modernidad, la industrial-, la modernidad líquida -o postmodernidad- forma parte de la modernidad en un sentido general, pues ha permitido formas distintas de desarrollo y crecimiento del capital, teniendo lugar formas diferentes de organización e interacción social (Carvajal, 2016).

La modernidad líquida se inicia cuando la dupla capital-trabajo, que tenía su existencia en el espacio físico de la fábrica/oficina, se diluye para dar lugar a la emancipación del capital (Bauman, 2005). Esta transformación ha estado mediada por desarrollos tecnológicos que han hecho posible el aumento de la productividad, al tiempo que se reducen los costos de producción -entre ellos la mano de obra-, y el escenario digital permite la realización de transacciones financieras signadas por la desterritorialización y la virtualidad.

La educación, dice Bauman (2013), es víctima de la modernidad líquida, que se caracteriza como volátil, llena de incertidumbre e insegura. El pensamiento está siendo influenciado por la tecnología. Un claro ejemplo es que hay una crisis de atención. Concentrarse es dedicarse por un tiempo prolongado a una cuestión muy importante. Cada vez, las personas son menos capaces de hacer eso en forma correcta. Esto se aplica en gran parte a los jóvenes estudiantes. Los profesores se quejan porque no consiguen lidiar con ello. Ni siquiera pueden leer un artículo que se les pide para la siguiente clase. Buscan citas, atajos, fragmentos.

Este autor señala que la esencia de todo lo que representaron el aprendizaje y la educación a lo largo de la mayor parte de la historia, ya no concuerda con la postmodernidad y su liquidez derivada de la tecnología -en especial en un entorno de contingencia y de uso de dicha tecnología de manera forzosa para casi todas las actividades diarias-, reforzando la precariedad.

La responsabilidad es ahora del individuo, al tener que asumir en solitario la carga de esa precariedad como un problema individual -frente a una computadora, si es que se tenía, durante la pandemia- y no como un asunto de interés colectivo-en acompañamiento de grupo-; lo que trae como consecuencia la imposibilidad de pensar en el largo plazo; la apuesta por lo inmediato; el consumo como forma de construir identidades y como estrategia para compensar la angustia, incertidumbre y estrés generados por la precariedad reinante.

Así lo sentencia Bauman (2005), una atmósfera de fragilidad de los vínculos humanos; el escepticismo, la indiferencia y la desconfianza frente a los proyectos colectivos; el individualismo como neutralizador del ejercicio de la ciudadanía; la colonización del espacio público por parte de lo privado; el desdibujamiento de la política; el auge del comunitarismo para hacerle frente a la crisis del espacio público y de la política; hacen cada vez más difícil concretar-vaya la expresión sólida y no líquida- el proyecto educativo para las generaciones venideras.

Pues una de las tareas de la educación es dar a todas las personas que tengan o no talento, la oportunidad de adquirir conocimientos que termine en un uso creativo para la sociedad, lo que les permitiría resolver las pruebas de la vida, a la vez de crear lazos comunes, proyectos en conjunto, llevando a las personas a un estado de tranquilidad y estabilidad.

Metodología

El tipo de investigación es descriptivo desde el método cuantitativo, con la aplicación de la Escala de Habilidades sociales de Goldstein (Tomás, 2011), el instrumento final tipo Likert de 50 reactivos, divididos en 6 dimensiones, se administró vía electrónica a una muestra no probabilística intencional de 374 estudiantes de tres escuelas de nivel bachillerato en la Unidad Saltillo de la Universidad Autónoma de Coahuila, luego se realizó el vaciado de datos en la plataforma SPSS 23.

Esto con el objetivo general de analizar el grado de Habilidades Socioemocionales con diferenciación por género, como reserva de capitales individuales adquiridos y la manera en que éstos intervienen en la gestión del riesgo y vulnerabilidad acentuados por el confinamiento y distanciamiento social, decretados por la contingencia del COVID-19.

Se utilizó la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales del Dr. Arnold P. Goldstein (1978, en la versión de Tomás, 2011), cuyos objetivos son: determinar las deficiencias y competencias que tiene una persona en sus habilidades sociales; identificar el uso de la variedad de habilidades sociales, personales e interpersonales; evaluar en qué tipo de situaciones las personas son competentes o deficientes en el empleo de una habilidad social.

Se determinó como hipótesis, que las Habilidades Socioemocionales y la Asertividad son adquiridas y reforzadas con la interacción social por medio del lenguaje verbal, siendo factor determinante en el desarrollo de la competencia social presente y futura, así como del pensamiento, como reserva de capitales-habilidades y competencias para la vida en todas las situaciones frustrantes o no, como el caso de la contingencia y aislamiento social. Mientras que cuando no se gestiona, practica o refuerza, hay una consecuencia generalmente negativa de riesgo emocional, incertidumbre, frustración y ansiedad al interior del adolescente.

Se realizó el análisis estadístico descriptivo, además del análisis de diferenciación por sexo, lo que permitió conocer las mencionadas habilidades/capitales –aprendidas en la familia, escuela, grupo de pares– que servirán para su formación en la etapa estudiantil, así como para su desempeño profesional y personal al entrar en la etapa adulta (competencia social).

A lo anterior se sumó el establecimiento de las posibles afectaciones a las mencionadas habilidades por la realidad vivida durante el confinamiento social derivado de la pandemia por la COVID-19 durante 2020 a 2022, en el marco de la Teoría del Capital Social de Pierre Bourdieu, de la Vulnerabilidad y daño de Feito, de la Modernidad Líquida de Bauman, así como de las Habilidades de Goldstein y Coleman; como parte de la investigación de tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias Sociales.

Resultados y discusión

El total de los participantes fue de 374 estudiantes, 259 son mujeres (69.3%) y 115 hombres (30.7%), cuyas edades oscilan entre los 16 (179-48%) y 15 (159- 42.5%) años. Sobre el entorno familiar, del total, 289 (77.3%) indicó vivir con ambos padres en casa; 65 (17.4%) sólo con mamá; 6 (1.6%) sólo con papá; el resto 14, señaló vivir con algún otro familiar como abuelo/abuela, padrastro, tíos/tías, hermanos o pareja.

A la muestra se le cuestionó sobre si en la nueva normalidad se sentía parte de su grupo escolar, a lo que el 48.7% (182) contestó que sí es parte, por las siguientes razones: interactúo con ello en redes sociales: f=25, me llevo bien con ellos: f=29, me siento apoyado: f=18, ya los conozco o conocía en persona: f=17, los compañeros son empáticos, amables y unidos: f=7, me siento incluido: f=4, hago el intento por participar y trabajar en equipo: f= 4, los profesores incluyen a todos: f=5. Sin embargo, el 51.3% (192) contestó que no se siente parte del grupo, dando los siguientes motivos: no los veo/no hablo con ellos: f=39, no conozco a mis compañeros: f=36, no hay interacción/socialización/convivencia: f=28, no tengo contacto ni relación con ellos: f=7, no puedo integrarme ni socializar: f=5, el grupo no está unido/no es participativo: f=7, no es lo mismo (no hay salón, es una simulación): f=14, me siento solo: f=5, no hay vínculos de amistad, no me interesa: f=3.

Ante esto, se les preguntó si es que consideraban estar aprendiendo en el sistema virtual, las respuestas estuvieron 50-50, de acuerdo a la siguiente tabla:

Tabla 1

Respuestas a la pregunta ¿consideras que estás aprendiendo en la nueva normalidad?

Sí estoy aprendiendo N=187	f	%	No estoy aprendiendo N=187	f	%
Los maestros explican bien	4	21.	Los profesores no explican/malas estrategias	3	19
Me adapté/ me esfuerzo	2	13.	No es lo mismo	6	16
Pongo atención	5	3	No entiendo	3	11.
Ya se volvió hábito/ rutina	1	10.	No pongo atención/ no me concentro	2	2
Investigo por mi cuenta/ hay otras herramientas	9	1	Es mejor presencial	1	9.6
Es más fácil	1	5.3	Mala calidad de internet	8	6.4
Por la calidad educativa	2	6.4	Muchas tareas	2	4.2
Hay menos distractores	1	6.4	Hay muchos distractores	8	3.2
Es la misma dinámica	2	4.2	No hay comunicación	3	1.6

Fuente: elaboración propia

A la pregunta de ¿consideras que te ha afectado emocionalmente la contingencia, el confinamiento y el aislamiento social? 283 adolescentes (75.7%) contestaron sí, mientras que 91 (24.3%) contestaron no, dando razones tan variadas como no tener socialización, tener sentimientos negativos de tristeza o estrés, sentirse encerrados, no estar acostumbrados a estar tanto tiempo en casa, entre otros (Tabla 2).

Tabla 2

Respuestas a la pregunta ¿consideras que te ha afectado emocionalmente la contingencia?

Sí= 283 personas	f	%	No= 91	f	%
No hay socialización/no convivo con amigos o familia	52	18.3	Es similar a lo que era antes	13	14.2
Siento desesperación, tristeza, estrés, ansiedad o depresión al estar encerrado	31	10.9	Prefiero estar en casa	10	10
No hay movilidad/estoy encerrado/a	20	7	No me afectó emocionalmente	10	10
Este tiempo ha servido para reflexionar y merar como persona	14	4.9	Me adapté rápidamente/ fácilmente	9	9.8
Prefiero la vida de antes	10	3.5	Estoy con mi familia/ amigos/pareja	8	8.7
Hay muchas consecuencias negativas y afectivas	11	3.8	Me gusta estar solo/a	5	5.4

Me siento solo/a	9	3.1	Me distraigo de diferentes formas	5	5.4
Es difícil el aprendizaje y la interacción	8	2.8	Este tiempo ha servido para reflexionar/ es por el bien común	3	3.2
No estábamos acostumbrados	7	2.4	Me siento bien	3	3.2
No es lo mismo	4	1.4			
Es muy aburrido	4	1.4			
Quiero volver/extraño a la escuela	4	1.4			

Fuente: elaboración propia

En esta primera sección, se les pidió que señalaran las emociones que han sentido en el confinamiento, siendo las negativas como estrés, tristeza, ansiedad, frustración o enojo, mencionadas con mayor frecuencia. Por último, se les solicitó que describieran lo que solían hacer cuando sentían dichas emociones, las actividades más mencionadas se encuentran escuchar música (18%), pensar, rezar, llorar (14%), hacer otras cosas (13%), hablar con alguien (9%), hacer ejercicio (7%), dormir o alejarse (7%), leer, escribir, pensar o dibujar (5%), entre otras.

El cuestionario de Habilidades Sociales de Goldstein (Tomás, 2011) que contiene 50 preguntas, divididas en 6 dimensiones, se sometió a análisis de carga factorial .40 para validación; y a .7 de confiabilidad, por lo que toda dimensión sería descartada. Aunque en la reducción de dimensiones algunos de los ítems resultaron ser menores a .40, se decidió no eliminarlos, puesto que es una escala validada a nivel internacional; mientras que el análisis de fiabilidad global de la escala es de α .942 con 50 ítems (Tabla 3).

Tabla 3
Análisis de confiabilidad de la Escala de Habilidades Sociales de Goldstein

Dimensiones	Elementos analizados	Alpha de Cronbach α
D1. Primeras Habilidades Sociales	8	.786
D2. Habilidades Sociales avanzadas	6	.631
D3. Habilidades relacionadas con los sentimientos	7	.713
D4. Habilidades alternativas a la agresión	9	.835
D5. Habilidades para hacer frente al estrés	12	.840
D6. Habilidades de planificación	8	.831

Fuente: elaboración propia

Las dimensión de habilidades sociales avanzadas resulta con bajo nivel, puesto que el instrumento señala que se desarrolla dicha habilidad a partir de los 18 a 19 años y la muestra estudiada comprende en su mayoría los 15 a 16 años, además de que la teoría, indica que los procesos de aprendizaje de las distintas habilidades o competencias se llevan a cabo por la socialización y reforzamiento, mismos que se ha visto reducidos debido al distanciamiento social e incremento en la interacción virtual tanto escolar como familiar.

Análisis estadístico descriptivo por dimensiones

Este análisis se realiza obteniendo las puntuaciones crudas, que fueron convertidos a las características (eneatipos) según los manuales de evaluación del instrumento en el programa computacional SPSS 23. Debido a que el muestreo fue no probabilístico intencional, los resultados de la media fueron considerados en la conversión a eneatipos o puntuaciones T, con el objetivo de revelar un panorama general de las habilidades presentes en los estudiantes.

En la Escala de Habilidades Sociales de Goldstein, los resultados por percentiles indican que el nivel de primeras habilidades sociales, tales como: escuchar, iniciar o mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, hacer elogios, es bajo. Mientras que tanto las habilidades sociales avanzadas -pedir ayuda, participar, dar/seguir instrucciones, disculparse-, como las relacionadas con los sentimientos- conocer los propios sentimientos, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, expresar afecto, enfrentarse con el enfado de otro, resolver el miedo, auto-recompensarse- son deficientes (Tabla 4).

Sin embargo, se resalta el nivel normal de las habilidades para hacer frente al estrés y habilidades alternativas a la agresión, de acuerdo a los comentarios vertidos en la encuesta, ya que los adolescentes señalaron utilizar diversas estrategias para lidiar con la ansiedad y estrés que les generaba el confinamiento, lo que también es producto de sus habilidades de planeación.

Tabla 4

Análisis estadístico descriptivo por dimensiones de la Escala de Habilidades Sociales de Goldstein

Dimensiones	Mín	Máx	Me	DE	puntuación T/ eneatispo
Primeras Habilidades Sociales	9	40	29.5134	5.25577	2 y 3
Habilidades Sociales Avanzadas	9	30	20.9652	3.5635	1
Habilidades relacionadas con los sentimientos	10	35	24.5989	4.51861	1
Habilidades alternativas a la agresión	14	45	34.5053	5.27717	2 y 3
Habilidades para hacer frente al estrés	19	60	43.8503	7.01886	4
Habilidades de planificación	11	40	30.2914	5.39765	2 y 3

Fuente: elaboración propia

Diferenciación por sexo

De acuerdo a las referencias, la diferenciación por sexo-mujer/hombre- es una variable que ha sido resaltada en estudios similares, por ello se aplicó la prueba estadística U de Mann-Whitney en el programa computacional SPSS 23, tomando como variable agrupadora el sexo de los estudiantes a un nivel de significancia de $p \leq 0.050$, cualquier valor igual o menor que, fue considerado como diferencia significativa entre ambos grupos y como variables de contraste cada una de las dimensiones de las escalas que integraron el instrumento.

Se realizó un análisis por diferencias de grupos en la Dimensión 1 Primeras habilidades Sociales (Tabla 5), que cuenta con 8 ítems, resultaron diferencias significativas solamente en 2, las diferencias se cargan hacia el grupo de las mujeres en cuanto a expresar agradecimiento o agrado.

Tabla 5

Diferencias por sexo en la Dimensión 1 Primeras Habilidades Sociales de la escala de Habilidades Sociales de Goldstein

Sexo	Pregunta	N	RP	SR	U-M-W	p
Mujer	Dices a los demás que tú	259	194.51	50379	13076	0.035
Hombre	estás agradecida/o con ellos por algo que hicieron por ti	115	171.7	19746		
Mujer	Dices a los demás lo que te gusta de ellos o de lo que hacen	259	198.46	51402	12053	0.002
Hombre		115	162.81	18723		

Fuente: elaboración propia

En la Dimensión 2 Habilidades Sociales Avanzadas de esta misma escala se evalúan 6 ítems, el resultado de diferencias en cuanto al sexo, revela que la diferencia se carga hacia el grupo de los hombres (Tabla 6), también en 2 ítems, en los momentos de ofrecer disculpas en caso de haber hecho algo mal y en cuanto a persuadir a los demás de que las ideas propias son mejores que las de los demás.

Tabla 6

Diferencias por sexo en la Dimensión 2 Habilidades Sociales Avanzadas de la escala de Habilidades Sociales de Goldstein.

Sexo	Pregunta	N	RP	SR	U-M-W	p
Mujer	Ofreces disculpas a los demás cuando has hecho algo que sabes que está mal	259	179.07	46380	12710	0.015
Hombre		115	206.48	23745		
Mujer	Intentas convencer a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de las otras personas	259	180.04	46629.5	12959.5	0.038
Hombre		115	204.31	23495.5		

Fuente: elaboración propia

Al continuar con la Dimensión 3 Habilidades relacionadas con los sentimientos, de 7 reactivos, se encontraron diferencias significativas por grupo solamente en 2 ítems (Tabla 7), el primero, con carga al grupo de las mujeres en relación a permitir que los demás sepan si muestran interés o preocupación; mientras que el segundo, con carga a los hombres, en cuanto a premiarse cuando hacen algo bien a manera de recompensa.

Tabla 7

Diferencias por sexo en la Dimensión 3 Habilidades Relacionadas con los sentimientos de la escala de Habilidades Sociales de Goldstein.

Sexo	Pregunta	N	RP	SR	U-M-W	p
Mujer	Permites que los demás sepan que tú te interesas o te preocupas por ellos	259	201.59	52212.5	11242.5	0
Hombre		115	155.76	17912.5		
Mujer		259	177.21	45897	12227	0.005

Hombre	Te das a ti misma/o una recompensa después de hacer algo bien	115	210.68	24228
--------	---	-----	--------	-------

Fuente: elaboración propia

De manera relevante, en la Dimensión 4 Habilidades alternativas a la agresión (Tabla 8), de 9 reactivos, la carga de diferenciación resultó hacia los hombres en cuanto a conservar el control o mantener la calma, sin embargo, en cuestiones de ayuda a otros o altruismo, son las mujeres quienes representan la habilidad.

Tabla 8

Diferencias por sexo en la Dimensión 4 Habilidades alternativas a la agresión de la escala de Habilidades Sociales de Goldstein

Sexo	Pregunta	N	RP	SR	U-M-W	p
Mujer	Ayudas a quien lo necesita	259	194.52	50381	13074	0.041
Hombre		115	171.69	19744		
Mujer	Controlas tu carácter de modo que no se te escapan las cosas de la mano	259	178.45	46217.5	12547.5	0.012
Hombre		115	207.89	23907.5		
Mujer	Conservas el control cuando los demás te hacen bromas	259	174.32	45148.5	11478.5	0
Hombre		115	217.19	24976.5		

Fuente: elaboración propia

Otro de los hallazgos significativos en esta escala es que tanto en la Dimensión 5 Habilidades para hacer frente al estrés, como en la Dimensión 6 Habilidades de planificación, no se encontraron diferencias significativas en cuanto al sexo; es decir, que, en grado similar, ambos grupos cuentan con dichas habilidades, que, según sus propias respuestas, han tenido que desarrollar en este contexto de confinamiento, distanciamiento e interacción virtual.

Conclusiones

En el ámbito educativo universitario, se están realizando cambios en las estrategias de enseñanza-aprendizaje y formación por competencias para la vida; en esta investigación se integró el análisis realizado a un fragmento de la población adolescente que estudió en línea desde casa, para visibilizar parte de la realidad en que se desarrollaron y convivieron, obteniendo las siguientes conclusiones.

Conclusión 1. Al evaluar las Habilidades Sociales de la muestra estudiada, se encontró que son bajas, pero se resalta el nivel normal de Habilidades Avanzadas para hacer frente al estrés, buscar alternativas a la agresión y planear. Durante el confinamiento sí disminuyeron las denominadas habilidades sociales básicas (escuchar, iniciar/mantener una conversación, formular preguntas, dar las gracias, presentarse/presentar a otros, hacer comentarios/halagos), pero se tuvieron que adquirir otras más como las alternativas a la agresión, autoconocimiento, tolerancia, autosuficiencia, uso o dominio de tecnologías y paciencia.

A este respecto, es durante la infancia y adolescencia cuando se adquieren y refuerzan las habilidades necesarias para enfrentar las situaciones de la vida. Sobre esta habilidad se enfatiza que también es adquirida por medio de la práctica en la interacción social. A partir de la pandemia con el distanciamiento social, se disminuyó significativamente el contacto, comunicación y convivencia, tiempo el que no se

distanciaron entre ellos, unos con otros, sino que se separaron obligatoriamente por razones sanitarias; lo que derivó en una afectación individual y grupal que trajo como consecuencia un estado de emociones negativas y frustración, afectaciones en diversos ámbitos, pero también, el desarrollo de habilidades más avanzadas para enfrentar la situación y resolver dichas afectaciones.

Conclusión 2. Se establece que, en el reforzamiento de las diversas Habilidades Socioemocionales, interviene directamente la comunicación—por cualquier medio, pero sobre todo por la oralidad- como factor clave de la misma. Sin embargo, en el contexto de la contingencia, la comunicación verbal fue mermada, relacionado a la interacción cara a cara, el aprendizaje significativo e interaccionismo simbólico en la etapa adolescente y en general en todas las etapas.

Esta generación de adolescentes es todavía un grupo poblacional de relaciones directas y físicas entre personas, pares, maestros o familiar; el verse e interactuar era-es- el componente primordial de su diario vivir y de la adquisición, desarrollo y práctica de las habilidades sociales, en tanto que no hacerlo, genera frustración, una especie de espacio suspendido, estado de vulnerabilidad e incertidumbre, un vacío que sólo se llena con la voz, la mirada, el tacto, la presencia del otro.

Importante es recalcar, que en el ámbito familiar, este análisis no mostró relaciones significativas de ningún tipo entre las dimensiones, pudiera deberse a que durante los casi dos años de confinamiento por la emergencia sanitaria, se forzó a un ejercicio de convivencia y tolerancia al interior del hogar, lo que obligó a los adolescentes a soportar, aguantar o pasar por alto situaciones estresantes, conflictivas, violentas o abusivas, lo que contribuyó a no poder reforzar las habilidades básicas ni a comunicarse asertivamente, con las respectivas afectaciones al lenguaje verbal y escrito, por ende, al retroceso en el nivel académico.

Conclusión 3. Los resultados del análisis de diferenciación por sexo revelan que es en la forma de comunicarse o de gestionar la frustración que existen diferencias marcadas entre hombres y mujeres. Se registraron discrepancias entre los sexos para comunicarse, confrontar situaciones y resolver conflictos. Por un lado, las mujeres indicaron realizar actividades artísticas, llorar, escribir o hablar con alguien, mientras que los hombres informaron hacer ejercicio, dormir, practicar música, jugar videojuegos; es decir, que las mujeres solían externar sus sentimientos negativos más claramente, aunque a través de escritos o llanto y los hombres buscaron formas de evitar hablar al respecto, ocultarlo o de resolverlo.

Esto reafirma dos estereotipos culturales de género: el de la mujer como más sentimental y el hombre que no debe mostrar sus sentimientos o aceptarlos, mucho menos externarlos o trabajarlos, simplemente buscar otra cosa que hacer para evitar esas emociones negativas. Se evidencia incluso el patrón de estereotipo de género masculino heteropatriarcal, que dicta que los hombres no deben equivocarse y mucho menos aceptarlo públicamente, ya que la carga de diferenciación se muestra para este grupo cuando se trata de poder reconocer los errores, aceptar críticas o mostrar temor a dichas críticas; mientras que la diferenciación se carga al grupo de las mujeres en cuanto a aceptar halagos, revelando el estereotipo femenino de la modestia adquirida y sumisión como signo de buena educación en poblaciones latinas.

Conclusión 4. La exclusión social implica la pérdida de reforzadores sociales -necesarios para el autoconcepto, autoafirmación y capitales-, 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, que tuvo lugar desde marzo de 2020, hasta julio de 2022.

Durante el periodo de confinamiento, la socialización, comunicación e intercambio en la muestra seleccionada se redujo considerablemente. El aislamiento, cuarentena y confinamiento son causantes de frustración. Durante los casi dos años de distanciamiento e interacción restringida los adolescentes integrantes de la muestra y –en general todos los estudiantes del mundo-, no socializaron como antes, al poco tiempo dejaron de lado las habilidades básicas, pues no eran necesarias ni útiles en su entorno virtual. 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.

Conclusión 5. Las nuevas habilidades alternativas adquiridas en el contexto del confinamiento servirán para su presente-futuro, siendo factor determinante para disminuir las desigualdades entre los individuos, con esto, se forman personas más disciplinadas, autosuficientes y con iniciativa para avanzar en todos los ámbitos de la vida, logrando así una verdadera transformación social.

Sobre la interacción social en el campo escolar virtual, los hallazgos llaman la atención, pues las respuestas a la pregunta: ¿consideras que estás aprendiendo? revelan las condiciones en que los adolescentes han tenido que utilizar sus habilidades particulares de adaptación.

Según comentarios escritos en ese apartado, “si se desea aprender, se aprende”, o “la mentalidad de aprender no se limita a un salón de clases”, mientras las metas estén bien definidas el aprendizaje no se obstaculiza. Además, argumentaron que los profesores han implementado buenas estrategias o sistemas de enseñanza, la modalidad en línea ha fomentado el desarrollo de herramientas como la concentración o la iniciativa personal por aprender, la cuarentena los ha enseñado a ser autosuficientes.

Por el contrario, quienes indicaron no estar aprendiendo, señalaron cuestiones tanto internas como externas. En su percepción, las clases virtuales “no son lo mismo, son una simulación –educación líquida–”, prefieren el contacto cara a cara y la convivencia social –Interaccionismo Simbólico o aprendizaje significativo-, y no consideran tener una comunicación efectiva; en tanto que factores externos como el ruido de la actividad de casa, los numerosos distractores, mal servicio de internet o falta de herramientas o dispositivos electrónicos de calidad, interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada quien, evidenciado las carencias y desigualdades que también abonaron a la sensación de exclusión y vulnerabilidad de algunos estudiantes, lo que se visibilizó por el aumento en el porcentaje de deserción escolar en todos los niveles.

Conclusión 6. Se reafirma que es primero en el entorno familiar, para después en la interacción física social por medio del lenguaje, donde se adquieren, desarrollan y refuerzan las habilidades-capitales avanzadas necesarias para la competencia en todas las etapas de la vida; y que si se deja pasar bajo una falsa o extrema situación de tolerancia como una contingencia, entonces se continuaría reforzando el paradigma cultural de género de sumisión como signo de buena educación, en lugar de la validación de sentimientos, confrontación y resolución asertiva para el fortalecimiento de las habilidades sociales.

Como ya se mencionó, el tema cobró gran importancia en la segunda década del siglo XXI, su abordaje ha girado en torno a estrategias de autocontrol, exclusión social y estrés; con los resultados de esta investigación se determina que hay que trabajar desde el reconocimiento y autoafirmación de las emociones como forma de resolución y gestión de la frustración, además de la inclusión como indicador de la interacción social. Esto pone de manifiesto la relevancia del entrenamiento específico en habilidades socioemocionales y de asertividad en el ámbito académico como factor preventivo de trastornos de ansiedad, frustración e inadaptación.

El desarrollo de la competencia social es mediado por la interacción social primero en la familia y luego en el grupo de pares, que refina a su vez, la capacidad cognitiva de cada persona. Empero, el contexto excepcional de confinamiento, cierre de las escuelas y el distanciamiento social impuesto debido a la aparición de la COVID-19, representó el estancamiento o retraso en el desarrollo de las habilidades sociales y de pensamiento crítico de los adolescentes.

Al sufrir afectaciones en la interacción, la comunicación y el lenguaje se afectaron, por tanto, el pensamiento –no es de extrañarse que los niveles académico y cognitivo también se vieran disminuidos durante este periodo-; los adolescentes encuestados manifestaron preferir no hablar pero sí enviar mensajes, lo que se sumó a las actividades en línea en las que no tenían que convivir con sus compañeros o docentes, para no evidenciar esto y que pudieran percatarse del bajo nivel de habilidades, generando mayor estado de frustración.

Conclusión 7. La interacción virtual deja muchos huecos en la educación que no se llenan con tareas o ligas de trabajo en pseudo equipo, porque los estudiantes prefieren hacerlos solos que arriesgarse con compañeros que ni siquiera conocen, que no han visto, que no saben cómo son o qué tan responsables o comprometidos resulten, es decir, no hay mayor convivencia que los pocos minutos en línea, lo que revela la disminución del capital social y la deficiencia en la creación de una red de lazos de confianza.

Los estudiantes encuestados indicaron que no estaban preparados para un cambio de dinámica tan inesperado como prolongado, además de que extrañaban la sensación de libertad y poder movilizarse en diversos espacios como escuela, vía pública, parques o centros comerciales; no tener contacto físico con sus compañeros y amigos les generó sentimientos de tristeza, abandono, aislamiento, olvido y ansiedad, aunque interactúan por medio de redes sociales y digitales, consideran que no es lo mismo, por tanto, esta forma de conectividad no resulta tan satisfactoria, enriquecedora y significativa como estar cara a cara con el otro, que incluye el acompañamiento de los pares, su apoyo, ayuda y empatía.

Se evidencia pues, que durante el periodo de confinamiento los estudiantes vieron afectadas sus habilidades socioemocionales, de pensamiento, análisis crítico, del lenguaje, comunicación, además no podían apoyarse en su grupo de pares para suplir la falta de las mismas, por lo que sufrieron el desmantelamiento de las redes sociales tradicionales al convivir mayormente a través de medios digitales y tecnológicos; esto pone un énfasis adicional sobre el desarrollo del sentido de confianza, cooperación y compasión de las personas.

Propuesta: Formación integral

La Reforma Integral a la Educación Media Superior -RIEMS- y el Nuevo Modelo Educativo de 2016, promueven la Equidad e Inclusión al trabajar por romper la desigualdad en el sistema escolar, para que todos los menores, sin importar su género, origen, contexto o discapacidad, tengan la oportunidad de

acceder a la educación y desarrollar su máximo potencial (Rodríguez, 2019). El Perfil de egreso del estudiante de bachillerato contempla que los adolescentes tomen decisiones informadas, convivan con los demás, tengan capacidades para los requerimientos del siglo XXI; todo esto con la actualización de los contenidos profundizando en los aprendizajes y el desarrollo de competencias, con el objetivo de favorecer la transversalidad tanto en el interior de cada campo disciplinar, como entre estos.

Una acción que abona a alcanzar las metas en torno al tema tratado, es la que se registró en el mes de octubre de 2021, cuando el Consejo Universitario aprobó la Reforma Académica Universitaria y el nuevo Modelo Educativo para la Universidad Autónoma de Coahuila. El documento está dividido en cuatro ejes: Modelo Educativo, Reforma Normativa, Adaptación Institucional y Planes de Estudio, lo que constituye una guía para encausar la tarea de la docencia, permitiendo la coordinación de esfuerzos en torno a objetivos, técnicas, procedimientos, actividades, metodologías y propuestas teóricas.

Basado en el modelo educativo 2015 (UADEC, 2021), adicionando la visión global, así como las tendencias internacionales en educación –Agenda 2030 Objetivos del Desarrollo Sostenible, ANUIES, Innovación en Tecnología, Industria, Cuidado del Medio Ambiente, Conectividad, Autoempleo y Creatividad, Automatización del trabajo, Conocimiento Colaborativo, Equidad de Género, Inclusión, Derechos Humanos, Interculturalidad, No discriminación, Experiencia Universitaria, Austeridad y el propio Estatuto Universitario-, esta reforma contemplan un nuevo perfil de egreso de los universitarios, en el cual se hace énfasis en la calidad de los egresados como ciudadanos comprometidos, con capacidad para adaptarse a entornos cambiantes, con habilidades digitales tecnológicas y con una visión global.

Se recomienda enfocar este esfuerzo incluyendo en dicho perfil, a las habilidades socioemocionales como parte de la formación de los estudiantes, ya que el texto dice a la letra “habilidades blandas como la gestión del tiempo, negociación, manejo del estrés, la comunicación efectiva, puntualidad, la inteligencia emocional, trabajo en equipo, orientación a resultados, la creatividad, la flexibilidad, el liderazgo y la iniciativa”, priorizando la transversalidad con las demás habilidades (UADEC, 2022).

Al destacar que también se integran las Habilidades socioemocionales: conocerse a sí mismos, tener autoestima y perseverancia, saber convivir con los demás y trabajar en equipo; se promueve la autonomía de los planteles educativos para que encuentren e implementen la mejor forma para desarrollar el máximo potencial de sus alumnos desde lo local, la gestión y el currículo, recursos propios, plantillas de maestros completas, apoyo tecnológico y acompañamiento, profesionalización y actualización de los docentes.

Luego de comprobar que el aprendizaje significativo y la creación de redes de confianza que constituyen capital se adquieren, desarrollan y refuerzan en el contacto físico, y que se disminuyen significativamente en el virtual, resultando en una individualización sin lazos ni redes, se recomienda ajustar estrategias prácticas y aplicables de relaciones virtuales, plataformas más amigables, herramientas útiles de intercambio, actividades prácticas de grupo, materias de orientación, rally virtual, incluso, se podría predecir que hasta aquellas que aporten a la reincorporación de los alumnos de vuelta a la interacción, una especie de rehabilitación, para la convivencia social.

Aunque definitivamente no se puede detener el avance de la tecnología, ni los cambios en las formas de interacción humana, producto de la post modernidad, lo que sí se pudiera hacer como institución formadora, es tomar la responsabilidad de orientar el proceso de individualización como una opción más del desarrollo de las sociedades postmodernas.

Sin olvidar fomentar los lazos de apoyo que la colectividad brinda a través de las plataformas, pues se ha logrado en otros ámbitos como el altruismo y redes sociales de apoyo, habrá que replantearse los objetivos de la educación para la formación de ciudadanos del mundo y las formas para llegar a ello, pues el riesgo a futuro que implica la separación de los agentes sociales augura un destino no muy esperanzador para la humanidad.

Punto medular en las materias de orientación y formación es el abordaje del autoconcepto-autoestima, así como la Regulación Emocional, el reforzamiento de las redes sociales de apoyo, fomentar la comunicación asertiva, reconocimiento de las propias habilidades y el sentido de pertenecía al grupo, para que puedan comenzar a confiar de nuevo en el otro.

De acuerdo a los resultados de esta investigación, 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 conscientes de eso, enfrentarían así el mundo.

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.

Referencias

- 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
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo, hacia una nueva modernidad*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. ISBN: 84-493-0406-7. Barcelona, España.
- Betancourth, S., Zambrano, C., Ceballos, A., Benavides, V. & Villota, N. (2017). Habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en una muestra de adolescentes. *Psicoespacios*, 11(18), 133-147. <https://doi.org/10.25057/21452776.898>
- Borrás Santisteban, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *Policlínica*. Holguín. Cuba. ISSN 1560-4381 CCM 2014; 18 (1). Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812014000100002
- Bourdieu, P. (1980). *Le capital social*. Notes provisoires. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 31. Recuperado de: https://www.persee.fr/issue/arss_0335-5322_1980_num_31_1
- 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. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. - I^a ed. - Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011. 224 p.; 16x23 cm. - (Biblioteca clásica de Siglo Veintiuno) Traducido por: Alicia Beatriz Gutiérrez ISBN 978-987-62g-187-3 1. Sociología. I. Gutiérrez, Alicia Beatriz.
- Caballo, V. E. (2009). *Manual de trastornos de la personalidad: descripción, evaluación y tratamiento*. Editorial Síntesis. ISBN: 84-9756-210-0. Recuperado de: <https://cdn.website-editor.net/50c6037605bc4d1e9286f706427108e6/files/uploaded/Caballo-V-Manual-de->

[trastornos-de-la-personalidad-Descripci%25C3%25B3n-evaluaci%25C3%25B3n-y-tratamiento-ebook.pdf](#)

- Carvajal Barrios, G. (2016) Educación en la modernidad líquida. Doctorado en Ciencias de la Educación de la Red de Universidades Estatales de Colombia (RUDECOLOMBIA), Universidad Tecnológica de Pereira. "Cultura escrita en el ciberespacio: ¿Nuevos conocimientos, nuevos conceptos, nuevas prácticas?" DOI <https://doi.org/10.25100/nc.v0i14.751>
- Coleman, J. (1990). Foundations of Social Theory. Cambridge: Harvard University Press. ISBN-10: 0674312260
- Consecuencias del aislamiento social en adolescentes (2020). Muy Saludable. Recuperado de: <https://muysaludable.sanitas.es/covid19/consecuencias-del-aislamiento-social-en-adolescentes/>
- Feito, L. (2007). Vulnerabilidad. Universidad Rey Juan Carlos. Madrid An. Sist. Sanit. Navar. 2007; 30 (Supl. 3): 7-22. ISSN 1137-6627. Recuperado de: https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1137-66272007000600002&script=sci_abstract
- García-Rangel, E., García Rangel, A. & Reyes Angulo, J. (2014). Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje. Ra Ximhai, 10(5), 279-290. ISSN: 1665-0441. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46132134019>
- Giddens, A. (1987). Las nuevas reglas del Método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas. Editores Buenos Aires. 1967. Primera edición en Castellano, 1987; primera reimpresión, 1993 Traducción Salomón Merene. ISBN 950-518-168-X. Argentina.
- López Fernández, M., Martín Alcázar, F., & Romero Fernández, P. (2007). Una revisión del concepto y evolución del capital social. Conocimiento, innovación y emprendedores: Camino al futuro. Ayala Calvo, J.C., FEDRA Investigadores. Cádiz. España. ISBN 84-690-3573-8. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2233299>
- Mendo, S., León del Barco, B., Felipe Castaño, E., Polo del Río, M., Palacios García, V. (2016). Evaluación de las habilidades sociales de estudiantes de Educación Social. Universidad de Extremadura. *Revista de psicodidáctica*, ISSN 1136-1034, 21 (1), págs. 139-156. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5295482>
- OCDE (2017) "Habilidades sociales y emocionales. Bienestar, conectividad y éxito". Skills Studies. OCDE Publishing, Paris. Recuperado de: <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5763?show=full>
- OMS (2020). *Salud de los adolescentes*. World Health Organization/ Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: <https://www.who.int/es>
- Portes, A. (1999), Capital social: sus orígenes y aplicaciones en la sociología moderna, en Carpio, J.-Novacovsky, I. (comps.): De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales. FCE-SIEMPRO-FLACSO, Buenos Aires. Recuperado de: <http://networksprovidehappiness.com/wp-content/uploads/2020/05/Portes.-1998.-Capital-social-sus-ori%CC%81genes-y-aplicaciones-en-la-sociologi%CC%81a-moderna.pdf>
- Rodríguez, V. (2019). Resumen de la RIEMS. Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <https://guiadeldocente.mx/resumen-de-la-riems-reforma-integral-de-la-educacion-media-superior-tema-clave-para-el-concurso-de-oposicion/>
- Tomas Rojas, A. (2011). Manual de calificación y diagnóstico de la lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein. Lista de chequeo de habilidades sociales. Recuperado de: https://www.academia.edu/36913711/MANUAL_DE_CALIFICACI%3%93N_Y_DIAGN%3%93STICO_DE_LA_LISTA_DE_LISTA_DE_CHEQUEO_DE_HABILIDADES_SOCIALES
- Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5),307-322. ISSN: 1665-0441. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/46132134026>

- Universidad Autónoma de Coahuila (2021). Numeralia. Disponible en: www.uadec.mx
- Universidad Autónoma de Coahuila (2022). Nuevo Modelo Educativo. Disponible en: www.uadec.mx
- Esteves Villanueva, A., Paredes Mamani, R., Calcina Condori, C., & Yapuchura Saico, C. (2020). Habilidades Sociales en adolescentes y Funcionalidad Familiar. *Comuni@cción*, 11(1), 16-27. <https://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392>
- Robles Mendoza, A., Junco Supa, J., & Martínez Pérez, V. (2021). Conflictos familiares y económicos en universitarios en confinamiento social por COVID-19. *Revista CuiArte*, 10 (19). <http://doi.org/10.22201/fesi.2395899e.2021.10.19.78045>
- Wallis, J., Killerby, P. & Dolery, B. (2004). Social economics and social capital. *International Journal of Social Economics*, 31 (3): 239-258. Recuperado de: https://www.ums.edu.my/fpep/files/85_OTHERS_2003.pdf