

DEL SABER AL SER

TRANSFORMACIONES DEL APRENDIZAJE,
LA INCLUSIÓN Y EL BIENESTAR EN LA UNIVERSIDAD

LUZ MARINA MÉNDEZ HINOJOSA
COORDINADORA



Transdigital®
editorial

DEL SABER AL SER

TRANSFORMACIONES DEL APRENDIZAJE, LA INCLUSIÓN Y EL BIENESTAR EN LA UNIVERSIDAD

LUZ MARINA MÉNDEZ HINOJOSA

COORDINADORA

CIRILO H. GARCÍA-CADENA, CLAUDIA CASTRO CAMPOS, ELVIRA HORTENCIA CÁRDENAS LARA, KARINA SUGEYL VENEGAS AYALA, LEOPOLDO DANIEL GONZÁLEZ, LUZ MARINA MÉNDEZ HINOJOSA, MAGALY CÁRDENAS RODRÍGUEZ, MARÍA ELENA URDIALES IBARRA, MARÍA LETICIA SEGURA ARÉVALO Y MÓNICA AZUCENA CASTILLO DE LEÓN

AUTORES Y AUTORAS

Transdigital[®]
editorial

Título original: Del saber al ser. Transformaciones del aprendizaje, la inclusión y el bienestar en la universidad / Luz Marina Méndez Hinojosa (Coordinadora) — Ciudad de Querétaro, México: Editorial Transdigital, 2025 — 159 páginas.

International Standard Book Number (ISBN): 978-968-9724-11-7.

Digital Object Identifier (DOI) del libro: <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc09>

Clasificación DEWEY. Materia: 370.7—Estudio y enseñanza de la educación. Tipo de Contenido: Libros universitarios. Clasificación thema: JN—Educación. Tipo de soporte: libro digital gratuito descargable. Formato: PDF. Tamaño: 5.5 Mb.



Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY-NC-SA). Esta licencia permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y desarrollar el material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales y siempre que se otorgue la atribución al creador. Si remezcla, adapta o construye sobre el material, debe licenciar el material modificado bajo términos idénticos.

Esta obra ha sido dictaminada por pares académicos expertos con el método de doble ciego. Los dictámenes están resguardados en los archivos de la Editorial *Transdigital*.

D.R. 2025 Luz Marina Méndez Hinojosa (coordinadora).

D.R. 2025 Cirilo H. García-Cadena, Claudia Castro Campos, Elvira Hortencia Cárdenas Lara, Karina Sugely Venegas Ayala, Leopoldo Daniel González, Luz Marina Méndez Hinojosa, Magaly Cárdenas Rodríguez, María Elena Urdiales Ibarra, María Leticia Segura Arévalo y Mónica Azucena Castillo de León (autores y autoras).

D.R. 2025 Sello Editorial *Transdigital*.



Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C. Nombre de marca: *Transdigital*. Dirección: Circuito Altos Juriquilla 1132. Colonia Altos Juriquilla. C. P. 76230, Juriquilla, Querétaro, México. +52 (442) 301 32 38. editorial@transdigital.mx www.editorial.transdigital.mx



Registro en el Padrón Nacional de Editores como agente editor Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C., con el Dígito Identificador 978-607-99594.



Afiliación a la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con el número 4069, de conformidad con el artículo 17 de la Ley de Cámaras Empresariales y sus Confederaciones en vigor.

Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) de México con el folio: RENIECYT 2400068.



Sugerencia de referencia para el libro en APA 7a. edición:

Méndez Hinojosa, L. M. (2025) (Coordinadora). *Del saber al ser. Transformaciones del aprendizaje, la inclusión y el bienestar en la universidad*. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalbc09>

CONTENIDO

CAPÍTULO 1. DEL SABER AL SER Luz Marina Méndez Hinojosa	7
CAPÍTULO 2. LA TRANSICIÓN DEL PENSAMIENTO A LA ENSEÑANZA: TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Mónica Azucena Castillo de León	19
CAPÍTULO 3. APRENDER A APRENDER EN LA UNIVERSIDAD: BASES PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE Luz Marina Méndez Hinojosa	33
CAPÍTULO 4. FORTALECIENDO EL APRENDIZAJE Y PROMOVRIENDO EL BIENESTAR A TRAVÉS DE LA TUTORÍA Luz Marina Méndez Hinojosa y María Leticia Segura Arévalo	47
CAPÍTULO 5. INCLUSIÓN EDUCATIVA, MÁS ALLÁ DEL CONCEPTO Elvira Hortencia Cárdenas Lara	57
CAPÍTULO 6. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN SUPERIOR María Elena Urdiales Ibarra	73
CAPÍTULO 7. REGULACIÓN EMOCIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: GESTIÓN DE LAS EMOCIONES PARA EL ÉXITO ACADÉMICO Magaly Cárdenas Rodríguez	91
CAPÍTULO 8. LA FELICIDAD COMO PARTE FUNDAMENTAL DEL SENTIDO DE VIDA EN LA ADOLESCENCIA Claudia Castro Campos	105
CAPÍTULO 9. ANÁLISIS TEÓRICO DE LA RELACIÓN ENTRE LA IMAGEN CORPORAL Y FELICIDAD EN MUJERES UNIVERSITARIAS Karina Sugely Venegas Ayala	119
CAPÍTULO 10. DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE GRATITUD DISPOSICIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEXICANOS Leopoldo Daniel-González y Cirilo H. García-Cadena	137
SEMBLANZAS	155

CAPÍTULO 8.

LA FELICIDAD COMO PARTE FUNDAMENTAL DEL SENTIDO DE VIDA EN LA ADOLESCENCIA

CLAUDIA CASTRO CAMPOS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN, MÉXICO

ORCID: 0000-0002-7071-9948



DOI del capítulo:

<https://doi.org/10.56162/transdigitalbc09.08>

CAPÍTULO 8.

LA FELICIDAD COMO PARTE FUNDAMENTAL DEL SENTIDO DE VIDA EN LA ADOLESCENCIA

INTRODUCCIÓN

El concepto *felicidad* ha tenido diversas definiciones a lo largo del tiempo y resulta complejo elegir una sola. En este capítulo se revisarán ideas que han dado pie al estudio científico que, hoy por hoy, acrecienta el bagaje teórico. Actualmente, hablar de *felicidad* es tan común que pocas veces nos cuestionamos cómo ha sido la evolución teórica y social del término. La idea de disfrutar de la vida ha tenido diferentes argumentos morales, filosóficos y científicos durante siglos. Por ahora daremos pie al trabajo de revisión teórica particularmente en los adolescentes: en esa etapa, el bienestar se mezcla con la exploración de identidad, el estrés que ocasiona la escuela, la vulnerabilidad emocional y los primeros intentos por comprender qué tipo de vida vale la pena construir. Por ello, revisar el tema no solo permite dar profundidad teórica a los estudios actuales, sino que ilumina las razones por las cuales hablar de felicidad juvenil es mucho más que una moda académica.

En el pensamiento clásico, la felicidad se concibió como figura central de la vida humana. Para Sócrates, vivir bien era vivir de acuerdo con la virtud, el autoconocimiento que regía los valores propios del individuo. Platón por otro lado, consideraba la armonía del alma era indispensable para aspirar a una vida justa. Aristóteles, sin embargo, identificó la felicidad según la virtud de cada persona; es decir, la felicidad sería un continuo y no un estado emocional pasajero. Para él, la buena vida no se reducía a sentir placer; consistía en revelar la capacidad humana con excelencia, entre aquello que identificaba a cada persona y por otro lado su propósito de vida (Nava Preciado, 2025).

Otros filósofos, como Epicuro, consideraban que el bienestar estaba relacionado al placer, pero no siendo un hedonismo puro, sino además la ausencia de perturbación. Para ello se identifica el autocontrol y la prudencia, defendiendo que la verdadera satisfacción proviene de moderar los deseos y cultivar relaciones significativas. Años después, Kant desliga a la felicidad como guía moral. Ya que la consideraba inestable para constituir un

fundamento ético, pues depende de inclinaciones cambiantes: lo valioso era el deber. Nietzsche, en cambio, cuestionaría la obsesión moderna por el confort y la seguridad emocional, recordando que la vida también se fortalece a través de la tensión, el riesgo y la propia afirmación (Clarke et al., 2025).

Esta breve síntesis filosófica es una manera de explorar los orígenes de los debates actuales entre dos grandes tradiciones: la hedónica y la eudaimónica. A continuación, describiremos brevemente cada una. En la visión hedónica, la felicidad es una experiencia subjetiva de placer, emociones positivas y satisfacción con la vida. Desde la perspectiva eudaimónica, la felicidad es un funcionamiento óptimo, significado, autonomía y desarrollo personal. Según la teoría hedónica, el bienestar a menudo se define como una combinación de afecto positivo, afecto negativo y satisfacción con la vida (Solano, 2009).

Esta perspectiva sostiene que el bienestar se construye de abajo hacia arriba, a partir de experiencias vividas a escala local que, al interrelacionarse, forman el valor global de la vida. Por lo tanto, los modelos de abajo hacia arriba asumen que las experiencias diarias de una persona, o lo que experimentan, están relacionadas con lo que realmente sienten sobre sí mismos. La felicidad, desde este razonamiento, no deriva de la presencia de grandes estructuras abstractas, sino de la acumulación de momentos en los que la emoción positiva predomina sobre la negativa, y la persona llega al punto en que interpreta su vida como suficientemente satisfactoria.

Estudios recientes reafirman la idea de que el bienestar subjetivo son experiencias emocionales placenteras, baja frecuencia de experiencias emocionales negativas y alta satisfacción con la vida que pueden coexistir entre sí, como en la investigación de Diener et al. (2009). Sin embargo, la visión hedónica se expresa en dos dimensiones, que, aunque relacionadas, ocurren en diferentes momentos. Por un lado, el afecto positivo y negativo se relaciona con experiencias emocionales fugaces: esos sentimientos, aunque intensos, también se evaporan en un día y son parte de la vida. En contraste, la satisfacción con la vida está en una dimensión más meditativa y duradera porque concierne a una evaluación consciente que la persona tiene de la calidad de su vida en el presente.

Así, se puede concluir que, aunque las emociones hedónicas se sienten en el presente e iluminan brevemente la experiencia, la satisfacción con la vida surge al evaluar lo que se necesita lograr en referencia a lo que realmente se vive y cómo se comparan ambos. En

consecuencia, el bienestar no debe reducirse meramente al disfrute o sufrimiento del día de hoy, sino que también implica la capacidad de enfrentar la propia vida con significado, equilibrio y coherencia, en otras palabras, integrando las esperanzas, metas y limitaciones que una vida despliega en una historia de vida general que proporciona consistencia y profundidad a la experiencia de vivir.

Pero este marco no representa todo el espectro del bienestar humano. Es por esta razón que ha habido un resurgimiento del interés en la eudaimonía desde finales del siglo XX. Varias sugerencias conectan al identificar que el bienestar no es simplemente una sensación de placer, sino algo que ocurre a nivel individual, tiene que ver con el desarrollo personal, con relaciones profundas y con la vida. Ryff, Singer y Love (2004), por ejemplo, propusieron seis dimensiones del bienestar psicológico: autonomía, dominio del entorno, crecimiento personal, propósito, relaciones positivas y autoaceptación.

Asimismo, la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2008) defiende la idea de que las necesidades psicológicas básicas, tales como: autonomía, competencia y relación, representan las fuerzas impulsoras de la máxima capacidad y funcionamiento duradero. Y así, la eudaimonía se basa en la estabilidad, en las elecciones mundanas que alinean lo que uno hace y quién es con lo que uno espera llegar a ser. No se trata simplemente de placer, sino de propósito, de identificar capacidades, valores y estados finales que dan significado a la experiencia de vida. De esta manera, el cumplimiento se alcanza por la vida de uno en actividades consistentes, dedicadas y enriquecidas, así como a través del desarrollo interno, y la experiencia de ello se convierte en una fuente importante. En otras palabras, no se trata de disfrutar, sino de hacer y vivir cosas buenas, trabajar con cosas en las que uno cree y hacer cosas de una manera que se sienta valiosa.

Esa forma de verlo se vuelve especialmente útil para entender el desarrollo adolescente, donde las preguntas sobre el significado, la identidad y el futuro adquieren un interés adicional. En la primera década del siglo XXI, la psicología positiva intentó fusionar las dos tradiciones. Aunque a veces fue criticada por ser demasiado optimista, logró avances teóricos significativos. Huppert y So (2013) argumentaron que el bienestar debería ser una mezcla de: sentirse bien y funcionar bien, incorporando elementos tanto del hedonismo como de la eudaimonía en un solo modelo.

Así, combinar la investigación sobre el bienestar permitirá entender la experiencia de vida humana como un tema multifacético, en lugar de dividirlo en categorías. Diversos estu-

dios, consideran que el bienestar de los adolescentes todavía se evaluaba solo a través de indicadores hedónicos, como la satisfacción con la vida o los estados afectivos. Esto crea un marco parcial que carece de las dimensiones de significado, autodeterminación o ser parte de actividades significativas. En parte, esto se debe a que las medidas hedónicas son más cortas, más simples de responder y más fáciles de reproducir. Pero al darles privilegio se pierde la riqueza psicológica que definió el bienestar durante la transición a la adolescencia. La adolescencia es un terreno particularmente prometedor para esta discusión.

Ya que el definirse de manera personal, la exploración de la identidad, el cambio físico, la renegociación de los apegos y la creciente exposición a las presiones sociales se interceptan e intensifican. El bienestar, entonces, no puede verse exclusivamente en términos de sentimientos y emociones; es la forma en que los jóvenes dan sentido a sus vidas, deciden, experimentan pertenencia y trabajan en su proyecto personal. Las emociones positivas son importantes, pero también lo son los valores como: la autonomía y la capacidad de establecer relaciones significativas como críticas.

Nuevos estudios sobre el bienestar adolescente encuentran que los jóvenes adultos también aprecian experiencias relacionadas con el disfrute y el crecimiento personal. Derivan alegría de estar en contacto con otras personas allí, participar en actividades donde son competentes, ser reconocidos por sus logros y realmente tomar decisiones reales sobre sus vidas. Esto es consistente con los tres componentes del bienestar subjetivo (Solano, 2009; Ball, 2003), pero también va más allá de ese marco, ya que abarca elementos de eudaimonía, como el propósito o actuar por propia voluntad. Gran parte de los adolescentes miden su propio bienestar, no en función de lo que sienten en ese momento, sino con la sensación de progresar hacia aquello que consideran digno de atención.

La investigación actual subraya aún más que la felicidad en la adolescencia no es solo un asunto individual. Los aspectos relacionales, contextuales y culturales marcan la diferencia. La manera en que las expectativas familiares, la calidad del entorno escolar, las oportunidades de participación y el sentido de ser escuchado, así como las condiciones sociopolíticas, impactan la calidad de la experiencia de bienestar de los jóvenes. En México, por ejemplo, las encuestas nacionales de la última década han revelado variaciones en los indicadores de satisfacción con la vida, estrés y percepción de bienestar entre los adolescentes, resultados que están asociados tanto con las condiciones socioeconómicas como con las experiencias escolares y familiares.

La historia del bienestar en este momento también es de conflicto interno. Varios jóvenes informan que se sienten inspirados a ser felices, pero se encuentran atrapados entre presiones externas (la escuela, la familia, el mundo social) e intereses o deseos personales. Por ejemplo, cuando se les pregunta de manera directa sobre cómo identifican su estilo de vida, suelen responder: “estar bien”, “desempeñarse bien” o “no fallar”. Sin embargo, estos términos producen ansiedad o una sensación de insuficiencia. Al final de cada línea de comparación, leemos una dicotomía en el bienestar adolescente: un impulso de actuar libremente. Comprender la experiencia del bienestar adolescente, por lo tanto, implica entender que es multidimensional. No es solo qué sentimos; tampoco aquello que únicamente razonamos; no es solo identidad; es la interacción omnipresente de todas estas fuerzas en acción; contrario a la comprensión psicológica anterior, que veía la felicidad como un destino.

La psicología contemporánea sugiere tratar la felicidad como una experiencia construida sobre estas tres bases y como un evento que cambia dependiendo de las capacidades que el entorno proporciona. La adolescencia es un momento en el que estas posibilidades se amplían y quizás se estrechan, dependiendo de las circunstancias. Este trasfondo inicial sirve como base para discutir por qué la investigación actual intenta incorporar perspectivas hedónicas y eudaimónicas en el estudio del bienestar juvenil. Las diferencias entre afecto, satisfacción con la vida y funcionamiento óptimo no son simples clasificaciones; es el resultado de líneas de batalla histórica sobre lo que significa vivir bien.

La psicología moderna ahora transforma estos legados al reelaborarlos para capturar mejor cómo se sienten los jóvenes, qué los mantiene unidos y qué condiciones impulsan y frenan su desarrollo (Martín-Cazallas, 2024). De esta forma, el bienestar y la felicidad adolescente no pueden entenderse como condiciones fijas: también necesitan una amplia lectura de emociones, cogniciones, proyectos de vida y relaciones profundas. La narrativa de la filosofía proporciona contexto, pero también incluye los modelos psicológicos, dispositivos de medición y la experiencia adolescente que añade detalles más allá de lo que es familiar desde una escuela de pensamiento tradicional. Sobre tal combinación podemos ver que la felicidad juvenil es compleja, está en constante cambio y está profundamente arraigada.

Desde esta concepción, se abre el camino para explorar cómo todos estos elementos se despliegan dentro de un escenario específico: la escuela. Tal como sostienen Bonell et al. (2019), las instituciones educativas son espacios fundamentales para promover el bienestar en la adolescencia. Pero también pueden convertirse en entornos donde la presión por el rendimiento afecta la vivencia subjetiva de los estudiantes. La siguiente sección profundiza

en el vínculo entre bienestar y vida escolar, y examina las tensiones que surgen cuando la búsqueda de felicidad convive con exigencias académicas y culturales.

BIENESTAR ESCOLAR Y LOGRO ACADÉMICO EN LA ADOLESCENCIA

Cuando miramos la adolescencia como una etapa formativa del desarrollo, la escuela a menudo se cita como uno de los ámbitos más importantes en la vida de los jóvenes. No solo porque ocupa gran parte de su tiempo, sino porque es un lugar donde convergen diferentes aspectos de las expectativas sociales, la actividad cultural, oportunidades para coexistir y juicios continuos. Bonell et al. (2019) reconocen que las escuelas son lugares importantes para apoyar el bienestar durante la adolescencia. La escuela puede ser un lugar de crecimiento, un sitio de expectativas, de apoyo, o un espacio de presión emocional donde las demandas conducen al estrés emocional.

Uno de los fenómenos más estudiados en los últimos tiempos es el auge de las culturas escolares de *performatividad*, término acuñado por Ball (2003) en referencia a las instituciones educativas que favorecen el aprendizaje medible, la evaluación estandarizada y la evaluación continua del rendimiento. En tales escenarios, los estudiantes hacen más que absorber contenido: lo internalizan, en particular, la noción de que su valor está ligado a un conjunto de números y números que se comparan/reproducen.

Clarke (2023) revisó esta idea para explicar cómo la performatividad permea a los jóvenes en la experiencia subjetiva y crea una dicotomía entre lo que se requiere de los jóvenes y lo que esperan de la escuela. El bienestar se desplaza por la necesidad de evidencia medible en estas culturas. La escuela valora más su productividad que su proceso de crecimiento, y esto construye un espacio emocional de presión, autodisciplina extrema y miedo al fracaso. Mientras la institución apunta a la excelencia académica, la experiencia subjetiva puede ser perjudicial para estos adolescentes: fatiga, ansiedad, desesperanza, una sensación generalizada de que no son suficientes. En lugar de fomentar un aprendizaje significativo, este entorno despoja a los jóvenes de la oportunidad de sentirse cuidados y reconocidos.

Es una realidad: esta tensión entre buen rendimiento y bienestar no es un hecho arbitrario, sino que está documentada en una variedad de estudios. Es precisamente por eso que, en los últimos años, la relación entre el bienestar y el logro académico se ha vuelto más

resonante. ¿Son compatibles? ¿Se influyen mutuamente? ¿O son dos escalas diferentes que compiten en la experiencia escolar? Para responder estas preguntas se querrá examinar la evidencia más reciente. No hay duda de que la evidencia científica muestra que el bienestar no es una decoración bonita como la conocemos: es un factor que influye en el éxito escolar.

De Neve y Oswald (2012) demostraron que un mayor bienestar conduce a un logro académico superior. Los autores sostienen que las emociones positivas ayudan a la atención, la memoria y la capacidad de resolución de problemas, mientras que la satisfacción con la vida aumenta la motivación y la persistencia. Booth et al. (2014) encontraron resultados similares: los jóvenes que informaron un mayor bienestar mostraron trayectorias más estables hacia la educación, niveles más bajos de ausentismo y mayores probabilidades de continuar sus estudios. Estas investigaciones indican una asociación recíproca: el bienestar genera mejores desempeños; y el éxito académico también puede aumentar el bienestar. Pero la relación no es lineal: varía según el clima escolar, la calidad de las relaciones con maestros y compañeros, y el grado de presión con el que se examina a las personas.

Es importante no descartar los beneficios del rendimiento; el rendimiento necesita ser practicado: el rendimiento debe involucrar incomodidad, y una vez que el sistema educativo se excede y promueve la performatividad, el rendimiento resulta ser insignificante. Por otro lado, si el entorno escolar apoya la autonomía, el apoyo emocional y la participación, los logros académicos se absorben más exitosamente en la vida del estudiante.

En este escenario aparece una dificultad metodológica importante: ¿cómo medir el bienestar escolar de los adolescentes? Aunque existe un cuerpo creciente de instrumentos y modelos, el campo continúa marcado por confusiones conceptuales y operativas. Muchos estudios utilizan medidas hedónicas —satisfacción vital, emociones positivas y negativas— como indicadores únicos de bienestar. Estos enfoques capturan una parte de la experiencia adolescente, pero no su totalidad. La satisfacción con la vida, por ejemplo, es un juicio cognitivo global, pero no siempre refleja el sentido de propósito, la pertenencia o el crecimiento personal que emergen en la escuela.

La eudaimonia, con su énfasis en el funcionamiento óptimo, representa un complemento necesario. Pero su evaluación tiende a ser menos frecuente en el ámbito escolar, quizá porque exige cuestionarios más largos, conceptos más abstractos y mayor madurez introspectiva. No obstante, la comprensión completa del bienestar adolescente requiere ambas dimensiones: *sentirse bien* y *funcionar bien* (Huppert & So, 2013). Sin este equilibrio,

la visión del bienestar escolar se vuelve parcial y corre el riesgo de reducirse a un estado emocional cambiante, sin capturar la profundidad de las experiencias educativas que fortalecen la identidad y personalidad de los jóvenes.

Los metaanálisis recientes indican precisamente esta fragmentación. Los estudios internacionales sobre el bienestar escolar varían considerablemente en definiciones, métodos y alcances (Kaya & Erdem, 2021). Algunos se preocupan por el clima escolar, otros por la satisfacción con la vida, otros por las emociones, y otros más por el rendimiento académico. Se ha observado que la falta de claridad conceptual impide el progreso hacia un marco comprensivo que proporcione una explicación precisa del grado en que el bienestar desempeña su papel en la vida diaria de los estudiantes escolares (Morinaj & Hascher, 2022). Esta dispersión complica las comparaciones entre países, la creación de intervenciones y el desarrollo de políticas educativas sistemáticas.

Sin embargo, volver a la experiencia de los jóvenes es una forma de preguntar qué significa ser feliz en la escuela, desde su perspectiva. En la investigación cualitativa, los jóvenes discuten su bienestar escolar en términos de experiencias extremadamente auténticas: sentirse bienvenidos, tener maestros que los escuchen, cometer errores sin críticas, estar con amigos que quieren verlos triunfar, tener amistades auténticas, sentir que pueden aprender y hacer algo que los enorgullezca. Mientras que algunos se refieren a los logros entre los éxitos académicos como una fuente de satisfacción, la mayoría expresa que el clima relacional es el factor más importante que moldea su bienestar.

El malestar escolar, por otro lado, está relacionado con la naturaleza de la comparación constante, las relaciones tensas con los maestros, los comportamientos de humillación o burla entre compañeros, la carga de trabajo, las percepciones de sistemas de calificación injustos y un ambiente donde los errores son castigados. Tales contextos hacen que el fracaso académico carezca de sentido: incluso los estudiantes con buenas calificaciones encuentran difícil no estar infelices porque el ambiente emocional en sí no existe para promover el bienestar.

Pero, por otro lado, la felicidad escolar tiene una dimensión temporal particular. Las emociones positivas pueden aumentar, disminuir y fluctuar día a día según el tipo de ambiente, por ejemplo, en espacios escolares el bienestar del estudiante se relaciona con sentirse incluido a un grupo que para él sea relevante. Esta dimensión acumulativa vincula el punto de vista hedónico con el eudaimónico: los buenos momentos fomentan la satisfacción y

experiencias de aprendizaje con propósito, las conexiones con el sentido de pertenencia y la agencia son factores clave en la formación del significado.

Esto significa que hablar sobre el bienestar escolar en la adolescencia implica reconocer que la escuela no es solo un lugar de conocimiento; es donde se desarrollan las relaciones, se enseñan modelos de ciudadanía, se forjan la resolución de conflictos y las concepciones de justicia, y se forman oportunidades para la expresión. El bienestar se desarrolla cuando estos procesos se reflejan positivamente en la experiencia. Si esa escuela comunica que cometer errores está permitido, que cada estudiante puede progresar a su propio ritmo, que la diversidad es algo que se valora y la participación es bienvenida, entonces se convierte en un espacio donde la felicidad es posible. Cuando la institución está estrictamente regulada por las reglas de la performatividad, los estudiantes se condicionan a sentir que su valor depende de su rendimiento, y así su bienestar se ve amenazado de manera precaria.

En tiempos recientes, se ha demostrado que el bienestar escolar actúa como un factor protector para los problemas emocionales, conductuales o académicos de los estudiantes. Los adolescentes que están conectados con su escuela tienen menos probabilidades de tener síntomas de ansiedad y depresión y son más resilientes y menos propensos a comportamientos de riesgo. Además, el bienestar escolar mejora la autorregulación, la motivación intrínseca y la participación académica. Estos elementos ayudan, no solo a mejorar los resultados de logro, sino también el curso de la vida posterior. Los jóvenes que recuerdan haber tenido una experiencia escolar positiva a menudo demuestran mayor confianza en sus habilidades, estabilidad emocional a lo largo de los años y relaciones positivas con el aprendizaje a lo largo de la vida.

Esta evidencia subraya que el bienestar no puede tratarse como una situación opcional en el curso de la escuela misma; representa un aspecto estructural que impacta el proceso cognitivo así como el proceso afectivo y social de los adolescentes. Si se pasa por alto esta importancia, la escuela corre el riesgo de priorizar medidas superficiales sobre procesos significativos. En contraste con estos, cuando el bienestar es parte del proyecto educativo en general, la escuela se convierte en un lugar, no solo para aprender contenido, sino donde los jóvenes desarrollan habilidades para vivir bien.

Dado esto, el vínculo entre bienestar y rendimiento no es tan competitivo, sino más bien algo de complementariedad. Las habilidades cognitivas se ven socavadas sin una buena salud emocional; sin un sentido de propósito, la motivación es impredecible; sin

buenas relaciones, el aprendizaje se rompe. Un buen rendimiento escolar es importante, pero no es posible sostenerlo si no se cuenta con apoyo emocional. Y este bienestar escolar proporciona una base.

Darse cuenta de este vínculo nos obliga a reevaluar el papel educativo. La escuela es un lugar para que los jóvenes exploren lo que son (y lo que no son), aprendan a regular sus emociones, trabajen juntos con otros y participen en la toma de decisiones importantes. Estos no son aprendizajes secundarios; son los pilares de la creación de una vida significativa. Si se considera que la escuela es un proceso de desarrollo integral, como a menudo lo hace la sociedad ahora, el bienestar debe verse como una condición indispensable para que ese desarrollo tenga lugar.

Integrar el bienestar escolar en la agenda educativa está basado en evidencia, no es una idealización. No se trata de minimizar el logro, sino de entender que el éxito académico mejora cuando la escuela crea un espacio emocionalmente seguro, intelectualmente estimulante y socialmente relevante. Las políticas y prácticas que promueven el bienestar no están en oposición al aprendizaje; por el contrario, lo mejoran. En otras palabras, la escuela constituye un sitio fundamental en el camino del desarrollo adolescente.

Es un ámbito de aprendizaje para compartir espacio, forjar una identidad y extraer significado de las experiencias propias. Para el sistema escolar que reconoce esta función, los jóvenes no verán la felicidad solo como una emoción efímera, sino como parte de una vida escolar que les brinda la oportunidad de crecer, explorar y establecer su futuro. Cuando la escuela no es así, se convierte en una situación de presión que sofoca la capacidad de bienestar.

La escuela de los adolescentes es vital para su desarrollo general. No basta con simplemente evaluar resultados e implementar programas. No es suficiente evaluar calificaciones, se necesita, más bien, una visión amplia que articule emociones, cogniciones, relaciones y contexto. Solo entonces será posible alentar a nuestra juventud a construir una vida escolar que no los agote, sino que los fortalezca. Reconocer la felicidad y el bienestar como prioridades adolescentes no es un pasaje sentimental o de cuento de hadas; es una cuestión de nuestro tiempo, como nuestra sociedad lo demanda. A medida que se desarrolla el viaje conceptual, nos damos cuenta de que la felicidad no es opcional ni un accesorio humano, sino el signo más importante del desarrollo central, la adaptabilidad y la construcción de significado personal y colectivo.

La investigación moderna ha demostrado que el bienestar no puede medirse en emociones pasajeras. Por un lado, el modelo hedónico ofrece una explicación útil para la importancia del afecto positivo, el control del afecto negativo y el autoanálisis. El enfoque eudaimónico, por el contrario, insiste en que la buena vida se basa en el cumplimiento, el significado, el propósito y la capacidad de enfrentar constructivamente la complejidad emocional y social de la existencia. Lejos de ser incompatibles, son perspectivas complementarias que proporcionan una visión más completa y humana del bienestar de los adolescentes (Reichman et al., 2023).

Además, la investigación sobre inteligencia emocional, memoria de trabajo y habilidades de autorregulación indica que la felicidad como individuo no está determinada solo por factores externos. La capacidad de reconocer y regular los propios sentimientos, interpretar interacciones sociales y mantener el equilibrio cognitivo en un mundo de estrés escolar surge como una ayuda poderosa para la preservación del bienestar. Sin embargo, esos procesos singularmente individuales no pueden separarse del entorno institucional en el que los jóvenes crecen (Ocaña et al., 2023).

La investigación sobre la cultura escolar demuestra que cuando hay un impulso exclusivo por el rendimiento y la retroalimentación de rendimiento, el resultado puede ser sentimientos de incomodidad, ansiedad y distanciamiento emocional en los adolescentes. Por el contrario, una cultura de enseñanza y aprendizaje que permite relaciones de apoyo, compromiso real y afirmación emocional conduce a una felicidad sostenible y profunda. Sin embargo, aunque convincente, esta evidencia aún falta en las políticas escolares o en la organización estructural de los sistemas educativos en el día a día. Aquí es donde vemos la responsabilidad institucional: la felicidad de los jóvenes no debe verse como un subproducto opcional; más bien, es un objetivo explícito que informa prácticas, decisiones y prioridades.

CONCLUSIÓN

Y así, con este panorama, encontramos que la felicidad emerge como un tema prioritario: reúne los aspectos emocionales, cognitivos, sociales y éticos del bienestar humano. Cuando hablamos de felicidad durante la adolescencia, estamos hablando de salud mental, oportunidades de desarrollo, la práctica de la ciudadanía emocional y la justicia educativa. Cuando el estrés, la preocupación y la incomodidad en los jóvenes ya están en aumento, ignorar la felicidad significaría olvidar las razones por las que hoy ocurren tantos problemas. Así que

la felicidad no es solo un tema de estudio; es un horizonte de acción para individuos que quieren crear espacios en los que los adolescentes puedan vivir, aprender y prosperar de maneras profundamente significativas.

REFERENCIAS

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Booth, J. N., Leary, S. D., Joinson, C., Ness, A. R., Tomporowski, P. D., Boyle, J. M., & Reilly, J. J. (2014). Associations between objectively measured physical activity and academic attainment in adolescents from a UK cohort. *British Journal of Sports Medicine*, 48(3), 265-270. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2013-092334>
- Bonell, C., Blakemore, S. J., Fletcher, A., & Patton, G. (2019). Role theory of schools and adolescent health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 3(10), 742-748. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30183-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30183-X)
- Clarke, T. (2023). Do scores 'define' us? Adolescents' experiences of wellbeing as 'welldoing' at school in England. *Review of Education*, 11(1), 1-31. <https://doi.org/10.1002/rev3.3393>
- Clarke, T., McLellan, R., & Harold, G. (2025). Beyond life satisfaction: Wellbeing correlates of adolescents' academic attainment. *School Psychology Review*, 54(1), 31-50. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2023.2217980>
- De Neve, J. E., & Oswald, A. J. (2012). Estimating the influence of life satisfaction and positive affect on later income using sibling fixed effects. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(49), 19953-19958. <https://doi.org/10.1073/pnas.1211437109>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia and wellbeing: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- Diener, E., Kesebir, P., & Tov, W. (2009). *Felicidad. Manual de diferencias individuales en el comportamiento social*. Guilford Press.
- Huppert, F. A., & So, T. T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837-861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Kaya, M., & Erdem, C. (2021). Students' well-being and academic achievement: A meta-analysis study. *Child Indicators Research*, 14(5), 1743-1767. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09821-4>
- Martín-Cazallas, A. (2024). Neurofelicidad. Influencia de la felicidad en la salud [Tesis de grado de la Universidad Internacional de la Rioja, España]. Repositorio institucional. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/16258>

- Morinaj, J., & Hascher, T. (2022). On the relationship between student well-being and academic achievement. *Zeitschrift für Psychologie*, 230(3), 201–214. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000499>
- Nava Preciado, J. M. (2025). Adolescentes felices en la escuela: dimensiones y experiencias. *Diálogos Pedagógicos*, 23(45), 1-24. [https://doi.org/10.22529/dp.2025.23\(45\)01](https://doi.org/10.22529/dp.2025.23(45)01)
- Ocaña, M. P. C., López, A. G. S., & Fonseca, L. G. C. (2023). Abordando la felicidad a través de las neurociencias: visiones contemporáneas y utilidades prácticas. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, XI(edición especial), artículo 30. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11iEspecial.3893>
- Reichman, N. E., Corman, H., Dave, D., Kalil, A., & Schwartz-Soicher, O. (2023). Effects of welfare reform on positive health and social behaviors of adolescents. *Children*, 10(2), 260. <https://doi.org/10.3390/children10020260>
- Ryff, C. D., Singer, B. H., & Love, G. D. (2004). Positive health: connecting well-being with biology. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 359(1449), 1383-1394. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1521>
- Solano, A. C. (2009). El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3), 43-72.

DEL SABER AL SER

TRANSFORMACIONES DEL APRENDIZAJE,
LA INCLUSIÓN Y EL BIENESTAR EN LA UNIVERSIDAD

ISBN: 978-968-9724-11-7



9 789689 724117

Trans[®]
digital
editorial