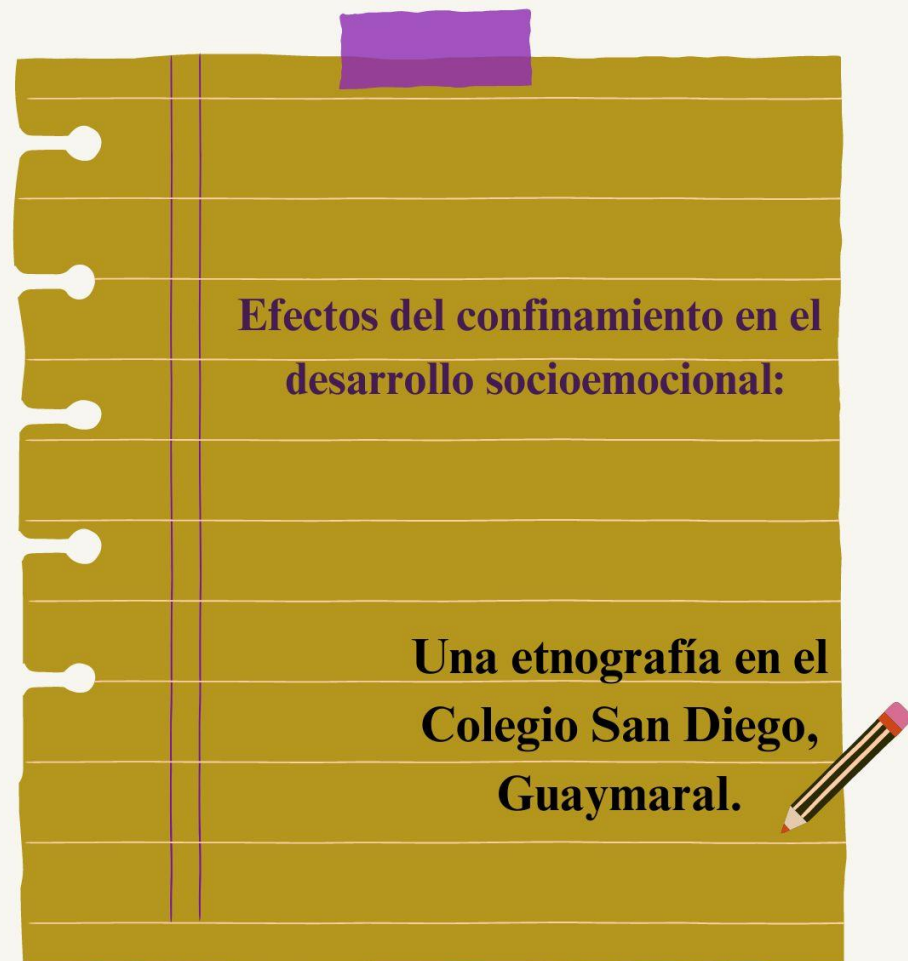


# Confinad@s en una pandemia de emociones nuevas



Juanita Mar Aranda Camacho



*Confinad@s en una pandemia de emociones nuevas. Efectos del confinamiento en el desarrollo socioemocional: una etnografía en el Colegio San Diego, Guaymaral*

Autora:

Juanita Mar Aranda Camacho

Director:

Nicolás Juan Camilo Aguilar Forero

Monografía de grado para optar el título de:

Antropóloga

*Escuela de Ciencias Humanas*

*Antropología*

*Universidad del Rosario*

*Bogotá D.C, Colombia*

*2023*

## ÍNDICE

<i>Introducción</i> .....	3
<i>Capítulo 1: Vivir la adolescencia en la pandemia y luego de ella: estrategias informales para asumir las emociones</i> .....	14
<b>-La vida a través de la pantalla: ¿las redes sociales están redefiniendo la experiencia adolescente?</b> .....	15
<b>-Salir del aislamiento con amigxs y sustancias psicoactivas: formas de alivio en tiempos de crisis</b> .....	22
<b>-Relaciones en el hogar: desarrollo, socialización y bienestar emocional</b> .....	28
<i>Capítulo 2: De vuelta al colegio: recordando experiencias de la educación a distancia y estrategias formales</i> .....	35
<b>-Un golpe sorpresa: Retos y aciertos de la educación a distancia</b> .....	36
<b>-Más allá de la cátedra, los lápices y el tablero: estrategias de acompañamiento socioemocional y académico</b> .....	46
<b>-Retorno a clase presencial: expectativas y desafíos</b> .....	59
<i>Conclusiones</i> .....	64
<i>Bibliografía</i> .....	73

## *Introducción*

---

Un viernes de locos. Así recuerdo el 6 de marzo del año 2020, cuando el Ministerio de Salud y Protección Social confirmó el primer caso de Covid-19 en Colombia. “¿Aló?”, contesté la llamada que entró a mi celular. “Juanita, vente ya mismo para la casa, al parecer ese virus es peligroso. Estoy viendo las noticias y la situación se ve alarmante”, fueron las palabras de mi mamá. Minutos después, recibí un correo de la universidad, el cual informaba que por unos días- que al final terminaron siendo casi dos años- no iba a ser viable asistir de manera presencial a ver clases; por lo que la nueva alternativa sería conectarnos con lxs compañerxs y profesores de manera remota. Todo se había cancelado, todo lo que implicase interacción física. “El apocalipsis”, así designamos ese momento que entre risas, confusión y mucho miedo nos encontrábamos viviendo junto a mis amigxs. Ese viernes, por la mañana, a eso de las 10 am, salí de mi casa; tomé el Transmilenio; llegué a la universidad; entré a clase de 1 a 4pm; me encontré con mis amigxs en la famosa Pola. Hasta ahí el día se tornaba normal. Pero, empezamos a ver noticias angustiantes; personas en la calle desconcertadas empezando a usar tapabocas o a cubrirse toda su cara; recibimos llamadas, como la de mi mamá; y decidimos seguir parchando hasta tarde, porque, a modo de burla, no sabíamos hasta cuando nos íbamos a volver a ver. Salí del centro, tomé el J73, crucé el centro comercial que llevaba a mi residencia, entré a mi conjunto, luego a mi casa- a eso de las 10:30pm- y hasta después de ocho meses volví a ver a mis amigxs.

El confinamiento, durante los tres primeros meses, se volvió mi peor enemigo. Peleaba constantemente con la preocupación, desmotivación, soledad, añoranza y demás emociones que me provocaba el encierro. No entendía qué estaba pasando. El panorama era desolador. Vivía, para la época del confinamiento, frente a una avenida principal y asomarme a la ventana o sacar a mi perro y ver las calles tan solas, me generaba una gran incertidumbre frente a la vida. Empezaron algunos problemas económicos en mi casa, que afortunadamente con el tiempo se resolvieron; me enteré de seres cercanos que se empezaron a contagiar y que tuvieron problemas de salud muy delicados; afronté el duelo de la pérdida de mis dos abuelas y una ruptura amorosa; luché constantemente contra el insomnio y el desinterés que me generaban las clases; me sentía molesta por las malas gestiones de los gobiernos; y me sumí en una actitud de indiferencia frente a todo a mi alrededor.

Empero, estos sentimientos y vivencias no fueron individuales sino que se compartieron desde una esfera colectiva; en razón a diferentes aspectos de preocupación por: la economía; el desconocimiento y desinformación del virus; falta de interacción física; pérdida

o enfermedad de un ser querido; aumento del maltrato físico o psicológico en los hogares, entre otros. Asimismo, la mayoría de países latinoamericanos presentaron una seria afectación general debido a la ineficacia de los sistemas de salud y las marcadas desigualdades sociales, que fueron determinantes en las consecuencias emocionales y depresivas (Franco et al., 2022).

Algunas investigaciones en América Latina y el Caribe (Aguirre et al., 2021; Rodríguez et al., 2020; Araya., 2020; Gómez-Salgado et al., 2020; Palomera et al., 2021; & Alvarado et al., 2020) afirman que la pandemia tuvo un impacto significativo en la salud mental de las personas, con un aumento en los síntomas de depresión, tristeza y ansiedad. En el estudio de Palomera et al., (2021. Pág.01), realizado en Colombia, México, Cuba, Chile y Guatemala sobre los impactos psicológicos de la pandemia, el 33% de la población afirma haberse sentido altamente impactada por diversas emociones de depresión, ansiedad y estrés, derivadas del desconocimiento y el impacto generado de la coyuntura. Dichos problemas emocionales se encuentran asociados, de forma colectiva, por la edad, síntomas médicos, impacto del evento y resiliencia. El factor de edad fue insertado en diferentes investigaciones, siendo los jóvenes los más afectados por la pandemia. Debido al estrés psicológico, las alteraciones en los patrones de conducta y estilos de vida producidos por las medidas de confinamiento impuestas.

Es importante enfatizar que los estudios sobre los impactos psicológicos de la pandemia han encontrado que las edades más afectadas varían según el tipo de población y contexto cultural y social en el que se encuentren. Sin embargo, no se puede desconocer que en la mayoría de estas se observó que las personas jóvenes y adolescentes fueron más vulnerables, a los efectos negativos en su salud mental debido al confinamiento, que otras poblaciones etarias (Aguirre et al., 2021). Por lo mismo los autores de dichas investigaciones discuten acerca de la importancia de proporcionar apoyo emocional y recursos para establecer competencias en el manejo de conflictos, desde las instituciones educativas. Pues, desde allí se puede ofrecer un ambiente seguro y estructurado para que los estudiantes desarrollen habilidades sociales y emocionales, lo cual tiene beneficios para una buena calidad de la salud mental de las personas a largo plazo (Jones et al., 2015; Taylor et al., 2017). Pero, además porque es allí donde los estudiantes pasan el mayor tiempo.

Algunas investigaciones realizadas en España, Estados Unidos e Italia (García et al., 2020; Bae et al., 2020; Frascaroli et al., 2021) durante el confinamiento encontraron que el aprendizaje socioemocional fue particularmente importante para apoyar la salud mental y el bienestar de los estudiantes durante este periodo. Los educadores enfatizaron la importancia de enseñar a los estudiantes habilidades socioemocionales como la empatía, la resolución de conflictos, la resiliencia, motivación y la autorregulación emocional para ayudarles a manejar

el estrés y la ansiedad asociados con el confinamiento. También, enfatizaron acerca de la importancia de crear un ambiente de aprendizaje positivo y de apoyo, así como de enseñar a los estudiantes habilidades como la colaboración en línea, la comunicación efectiva y la gestión del tiempo. Por último, expusieron que el aprendizaje socioemocional no sólo era relevante para que los estudiantes comprendieran y manejaran sus emociones, o para relacionarse efectivamente con los demás y tomar decisiones responsables y éticas; sino también para mantener su compromiso con el aprendizaje académico durante un período de estrés y cambio.

En el regreso a clase también se reafirmó la importancia de abordar las necesidades socioemocionales desde diferentes estudios. En el caso de un colegio de Israel, por ejemplo, en donde el aprendizaje socioemocional no fue tomado en cuenta durante el confinamiento, se encontró que los estudiantes que habían experimentado altos niveles de estrés tuvieron dificultades para adaptarse a la escuela luego de la reapertura (Sarid et al., 2021). Por lo que desde las directivas del colegio empezaron a integrar apoyo y recursos adicionales para acrecentar las habilidades socioemocionales de sus estudiantes. Por otro lado, en un estudio realizado en un colegio de Estados Unidos y en otro de España (Mallete et al., 2021; Tortosa et al., 2022), en donde ya habían desarrollado estrategias encaminadas al aprendizaje socioemocional durante el confinamiento; encontraron que este fue un gran acierto, ya que la mayoría de sus estudiantes lograron adaptarse con facilidad a los desafíos que implicó el regreso a clase. En el caso del colegio de España, cabe agregar que además, el clima en el aula de clase fue un aspecto tan positivo que sorprendió a los educadores; pues, la colaboración, comunicación efectiva y la resolución de conflictos se volvieron parte de la cotidianidad en los estudiantes y era algo que no se había observado antes del confinamiento.

Antes de continuar, me gustaría agregar que mi aproximación hacía el contexto escolar y el aprendizaje socioemocional lo voy a realizar desde la perspectiva de la Antropología de la Educación. Pues, los trabajos que indagan por la dimensión de la Antropología de la educación sugieren que toda teorización educativa supone una definición de lo humano y toda definición sobre el ser humano condiciona un estilo o tipo de educación; posibilitando la conexión entre Antropología y Educación (Colom, 2007). Argumentan que el ser humano necesita adquirir, mediante la educación, unos diferentes modos de conducta útiles y adaptados a su entorno para su supervivencia (Pérez, 2011). Pues, describen al ser humano como un ser social que está constantemente construyéndose a sí mismo dentro de un entorno socio cultural (Colom & Mèlich, 1994).

La Antropología se ha interesado por el estudio y el análisis de los sistemas y elementos educativos, en tanto conforman la personalidad de los sujetos en un mundo cultural

determinado (Colom, 2007). Algunos aspectos interesantes que se han estudiado desde la Antropología sobre el papel de la educación, son: la transmisión de los conocimientos y habilidades de la cultura (Bourdieu, 1977; Mead, 1928; Boas, 1902); la formación de la identidad y la construcción de la subjetividad (Geertz, 1973; Abu Lughod, 2005), en las instituciones educativas no sólo se transmite conocimiento sino también valores, normas y creencias culturales; las relaciones entre la educación y el poder, en donde se entiende que la educación puede ser una herramienta de control social y político (Foucault, 1975); y los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes contextos, desde la educación formal en las escuelas hasta la educación informal en los hogares y comunidades (Lave, 1908).

Las competencias sociales que se afianzan en las instituciones educativas involucran un componente afectivo emocional que incluyen explícitamente competencias intrapersonales o socioemocionales como: el manejo de la ira, empatía, asertividad, pensamiento crítico, resolución de conflictos, escucha activa, toma de perspectivas y consideración de consecuencias (Bustamante et al., sf). Lo cual influye en la construcción de identidades y en la forma en que las personas se relacionan con el mundo que les rodea. Por lo mismo, desde la Antropología de la Educación ha sido relevante estudiar cómo las emociones pueden influir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y cómo se pueden utilizar para mejorar el aprendizaje. Por ejemplo, algunos estudios (Leavey, 1908; Leavey & Wenger, 1991; Heath, 1983; Hammel, 1990) han mostrado que las emociones positivas, como el entusiasmo y el interés, pueden aumentar la motivación y el rendimiento académico, mientras que las emociones negativas, como la ansiedad y el estrés, pueden tener el efecto contrario. En este sentido, la antropología de la educación ha enfatizado la importancia de considerar las emociones en los procesos educativos, y ha destacado la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan el aprendizaje socioemocional.

Ahora bien, la pandemia del Covid-19 tuvo un gran impacto en las emociones, como ya lo he señalado, sin embargo también lo tuvo en el funcionamiento y operación de diferentes sectores; y, por supuesto, el educativo no fue la excepción (Gracia, 2020). La continuidad de la educación durante el año 2020 y gran parte del 2021 se vio interrumpida a una escala no vista desde la Segunda Guerra Mundial (Baxter & Franco, 2022). De hecho, la UNESCO estimó que 1.600 millones de niños y jóvenes, se vieron afectados por el cierre de escuelas y universidades (2020), por lo que la mayoría de los sistemas educativos de todo el mundo decidieron optar por la vía virtual. Esto, a pesar de que la mitad de los niños del mundo no tienen acceso a internet (Save the Children, 2021).

El manejo de la virtualidad y, en general, de la educación como tal, no sólo tuvo complicaciones por el déficit de recursos tecnológicos- en donde se asumió que tanto estudiantes como profesores disponían del equipamiento y de la conectividad requeridas, a pesar de que la realidad fuese diferente. Pues, en el caso de América Latina menos del 30% de los estudiantes de secundaria tuvieron acceso a un computador para realizar sus tareas y actividades escolares (García, 2020)- sino también de otros factores como la: deserción escolar, generado por el desempleo; falta de supervisión y acompañamiento académico por parte de las familias, producto de el aumento de las horas laborales (García, 2020); problemas de aprendizaje cognitivo, especialmente en preescolar y primaria. En áreas como lenguaje, matemáticas y artes (Baxter & Franco, 2022); y, desde luego, la disminución del bienestar emocional. En la encuesta mundial de Save the Children, los niños informaron un aumento de los sentimientos negativos a medida que aumentaban los meses de aislamiento social, confinamiento y aprendizaje a distancia durante la pandemia. El 62% en las primeras semanas y casi el 96% en la semana 16 (Save the Children, 2021).

Pese a lo que han encontrado estos estudios, aún se desconoce la experiencia a profundidad por parte de las instituciones educativas, profesores y estudiantes respecto al proceso acelerado del cambio de educación presencial a virtual. Es decir, las reacciones y acciones que tomaron desde un primer momento dichos actores; las dificultades, aciertos y retos, que se generaron en la virtualidad; estrategias valiosas que se implementaron tanto formales como informales para acompañar dichos procesos socioemocionales, desde la institución, pero también desde las estrategias indirectas que lxs mismxs estudiantes intentaron darle a la situación de confinamiento. Detrás de la coyuntura hay millones de relatos, acompañados de un sinnúmero de experiencias que marcaron, de forma sustancial, nuestra vivencia durante la pandemia y luego de ella. De esto trata esta tesis. De abordar, desde los relatos y entrevistas, dichas experiencias dentro de los ámbitos educativos y emocionales, tanto de los estudiantes como de los profesores en el proceso de educación virtual, derivado del periodo de confinamiento.

Por lo tanto, la pregunta de mi investigación es *¿Qué efectos tuvo la pandemia en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de décimo grado del Colegio San Diego durante el confinamiento y en el regreso a la presencialidad?* Así, el objetivo general de mi investigación será: Describir qué efectos generó la pandemia en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de décimo grado del Colegio San Diego durante el confinamiento y en el regreso a la presencialidad.

Para responder la pregunta y alcanzar el objetivo general, propuse tres objetivos específicos: 1). Identificar el manejo de emociones de los estudiantes de décimo grado durante el confinamiento y la presencialidad; 2). Establecer las competencias del manejo de conflictos y las formas de comunicar, comportarse y actuar de los estudiantes de décimo durante el confinamiento y la presencialidad; y 3). Explicar las estrategias socioemocionales y académicas integradas por la institución y los profesores dentro del aula de clases y por fuera de ella.

Ahora bien, la educación es un fenómeno que todos conocemos y hemos vivido porque es esencial para el desarrollo de cada sujeto (Luengo, 2004). En la mayoría de definiciones de educación se usa el concepto de desarrollo, ya que es una herramienta que permite el crecimiento, o acercamiento, de la capacidad reflexiva e intencional que comprenden los seres humanos (Ramón, 2020). Sin embargo, en esta investigación la educación se va a entender desde la definición de Vygotsky (1978), como “un proceso de desarrollo cognitivo y social, en el que los estudiantes aprenden a través de la interacción con sus pares y adultos. [...] aunque la educación no sólo influye sobre unos u otros procesos del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial, todas las funciones de la conducta” (Pág. 104).

Pues, el aprendizaje y el desarrollo no ocurren de manera aislada, sino que están estrechamente relacionadas al entorno social y cultural en el que ocurren. Por lo tanto, esta definición recobra una gran importancia dentro de este trabajo, ya que considera una de las premisas de mi trabajo basada en decir que la educación no se limita a la adquisición de habilidades y conocimientos, sino que también implica el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, que le permiten a los estudiantes interactuar de manera afectiva con su entorno. En cuanto a la estructuración y reestructuración de todas las funciones de la conducta, Vygotsky se refiere a la idea de que la educación tiene un impacto en la forma en que los estudiantes piensan, sienten y se comportan. Según Vygotsky, el aprendizaje y el desarrollo están estrechamente interconectados, y la educación puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades y conocimientos que les permitan enfrentar los desafíos de su entorno y su vida cotidiana.

Otro concepto importante dentro de mi investigación es, por supuesto, el aprendizaje socio emocional. Este, según Durlak et al., (2015) se refiere a la “adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender y manejar las emociones, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsables y enfrentar desafíos de manera efectiva” (Pág. 2). Una de las características que los autores abordan en torno al aprendizaje socioemocional es que es una práctica que debería ser implementada en diferentes

contextos educativos, y hasta laborales, ya que no sólo contribuye al bienestar emocional y social, sino que a su vez puede influir positivamente en el desempeño académico y laboral. El modelo del aprendizaje socioemocional pone énfasis en la importancia de la coordinación del afecto, el comportamiento, la cognición y el contexto de desarrollo para adquirir las habilidades y las actitudes necesarias para manejarse en los ambientes sociales (Sidera et al., 2019).

Concretamente, se han descrito seis competencias generales a desplegar en los programas de desarrollo socioemocional. La primera, es la autoconciencia, la cual habla de reconocer nuestros estados internos, preferencias, recursos e intuiciones. Ser consciente de sí mismo también incluye identificar cuáles son las características propias (Goleman, 1995). La segunda, se trata de la autorregulación, la cual representa una variedad de habilidades que involucran la capacidad de regular la cognición, el comportamiento y las emociones propias (Lonigan et al., 2017). Es definida como la habilidad para planear de forma voluntaria y, según sea necesario, modular las conductas propias con fines adaptativos (Montroy et al., 2016). Por otro lado, la conciencia social que ayuda a empatizar y tomar la perspectiva de personas de contextos y culturas diversas, para comprender normas de conducta sociales y éticas, y para reconocer los recursos y fuentes de soporte disponibles en la familia, en la escuela y en la comunidad (Casel, 2006).

La cuarta, es la comunicación positiva la cual resalta la función primordial que desempeñan tanto el lenguaje en sí mismo como el uso que hacemos de las palabras, ese enfoque específico de la comunicación hablar y escuchar que lleva a darnos a los demás, a conectar con nosotros mismos y con otras personas cuidando de las personas y de las relaciones (Rosenberg, 2000). La siguiente, se trata de la determinación la cual agrupa competencias para enfrentar desafíos y perseguir metas difíciles con resolución y propósito (Banco Mundial, 2016). Por último, se encuentra la toma responsable de decisiones, haciendo referencia a elegir opciones constructivas y cuidadosas en nuestra conducta personal e interacciones sociales, tomando en cuenta los estándares éticos, seguridad, normas sociales, la evaluación realista de las consecuencias de diferentes acciones, y el bienestar propio y de los demás (Casel, 2006).

La pandemia es otro concepto importante de entender a lo largo de mi trabajo. Este se ha estudiado desde diferentes disciplinas. La medicina y la salud pública, por ejemplo, se han aproximado a esta como “una enfermedad infecciosa que se extiende a través de múltiples países o continentes, afectando a un gran número de personas” (Fuci, 2006). Además de la medicina y la salud pública, la pandemia ha sido abordada desde una variedad de disciplinas, incluyendo la sociología, la antropología, la economía, la política, la historia y la literatura, entre otras. Cada una de estas disciplinas ofrece perspectivas únicas sobre la pandemia y sus

implicaciones sociales, culturales, económicas y políticas. Para esta investigación es esencial la categoría de Pandemia abordada desde la salud pública; refiriéndose a la propagación mundial de una enfermedad infecciosa. La palabra pandemia se utiliza para describir una enfermedad que se ha extendido ampliamente, afectando un gran número de personas en diferentes países o continentes (Salas et al., 2021). La Organización Mundial de la Salud (OMS) define una pandemia como “la aparición de casos de una enfermedad nueva y contagiosa que se extiende de manera sostenida en diferentes áreas geográficas, que afecta a un número elevado de personas (Organización Mundial de la Salud, 2020).

Por último, y no menos valioso, para esta investigación es pertinente aproximarse al concepto de adolescencia. Pues, además de que a lo largo de mi estudio hago un trabajo, principalmente, con adolescentes, también es un período crucial en el desarrollo humano que abarca una transición significativa no sólo en la edad sino también en los cambios biológicos, psicológicos, sociales y culturales; en donde también suceden cambios hormonales y corporales, que suelen ir acompañados de cambios en la forma de pensar, sentir y comportarse y tomar decisiones (Arnett, 1999; Erikson, 1968; Piaget, 1972; Steinberg, 2005). La definición que se entenderá a lo largo de este documento es la de Margaret Mead (1975), la cual explica este concepto como “un período de transición social y psicológico entre la niñez y la edad adulta, que se caracteriza por una búsqueda de la identidad y una experimentación con los roles y comportamientos adultos, al mismo tiempo que se mantiene un sentido de dependencia y protección por parte de los padres y la sociedad en general” (Pág. 20).

La adolescencia es, como ya lo mencioné, es un período de transición crítico en el que se está explorando y desarrollando su identidad y la pandemia tuvo un impacto significativo en la vida de los adolescentes. Recordemos que el caso de los estudiantes de esta investigación es interesante. Ellxs se encontraban a mitad de séptimo grado cuando empezó la pandemia y volvieron a clases presenciales finalizando noveno. Ese tiempo generó varios cambios en ellxs, el principal fue la transición de una fase temprana a una media de la adolescencia, en donde se genera una gran preocupación por la afirmación personal y social caracterizada por el deseo de afirmar y/o consolidar el atractivo sexual y social, los emergentes impulsos sexuales, la capacidad de situarse frente al mundo y a sí mismo, la preocupación por lo social, el interés de nuevas actividades, la búsqueda de autonomía (Feixa, 2013), entre otras. Por lo tanto, resulta interesante abordar este concepto a partir de las experiencias en pandemia al empezar a explorar y desarrollar sus identidades.

Así, esta investigación se apoyó de un enfoque hermenéutico interpretativo aplicado a los espacios educativos del Colegio San Diego en Guaymaral. Este enfoque se orienta a la

comprensión basado en considerar y reconsiderar lo que piensa el interlocutor independiente de si se encuentra de acuerdo o no con él o ella (Aguilar, 2004). Por lo tanto, el enfoque hermenéutico se entenderá dentro de esta investigación como la finalidad de explicar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el que acontece (Grodin, 2002). Esta orientación, además, se relaciona con la educación, más precisamente con los espacios educativos. Pues, este proceso intenta reconocer dentro de la pedagogía acontecimientos de enseñanza en un grupo de sujetos quienes dialogan sobre la vida, comparten saberes y trazan significados (López, 2013).

A partir de esto hice un acercamiento de método cualitativo basado en la práctica etnográfica dentro de la institución; la cual se dividió en tres momentos: 1). relatos de vida; 2). entrevistas semiestructuradas; y 3). observación participante. Los relatos de vida son una técnica que se utiliza de forma muy común dentro de las investigaciones cualitativas para el análisis y transcripción de relatos sobre la vida de una persona, bien sea la narración de esa persona sobre sí misma o de otros sujetos sobre esa persona (Cotán, 2016). Por lo tanto, trabajé de la mano con cuatro estudiantes, dos mujeres y dos hombres, los cuales fueron seleccionados por medio de sondeos voluntarios, en los que cada estudiante decidió participar con el consentimiento firmado de las personas responsables a su cargo. Este proceso de selección contó, además, con la ayuda de lxs directores de grupo, quienes conocían a los estudiantes y me recomendaron los casos más significativos.

La dinámica que realicé para llevar a cabo esta técnica fue a partir de preguntas orientadas a conocer los contextos de cada estudiante antes, durante y después de la pandemia. Por lo que, en un primer momento, indague y me interesé acerca de aspectos personales como su infancia, crecimiento, familia, hobbies, amigxs, gustos, entre otros, que permitieron, además de tener una noción más clara de ellxs y su entorno, acercarme de una manera en la que se sintieran más seguros de contarme algunas de sus anécdotas personales. Luego, me concentré en cómo habían sentido y vivido el confinamiento; en donde, por supuesto, hablamos de todas las emociones que experimentaron, las situaciones familiares, los sucesos académicos, los relatos de cómo percibieron los acompañamientos no sólo del colegio sino de sus familias y amigxs, entre otras cosas. Por último, fue importante que me contaran acerca de cómo vivieron el proceso de regresar a clase presencial.

Por otro lado, las entrevistas semiestructuradas se realizaron a ocho profesionales educativos de diferentes áreas como: matemáticas, español, ciencias sociales, cuerpo 360 (materia parecida a educación física), psicología, coordinación académica, filos y conciencia (materias de acompañamiento emocional). Las entrevistas se abordaron desde tres ejes

temáticos: el primero, a partir de la noticia del Covid-19 y el inicio de la educación virtual y todo lo relacionado a ella; el segundo, acerca del acompañamiento socioemocional por parte de la institución, en donde se habló de las estrategias por parte del colegio en el acompañamiento previo, durante y después del confinamiento, pero además sobre las formas que tiene el colegio para reforzar las competencias sociales y emocionales, relacionadas con las habilidades para reconocer y manejar emociones; por último, abordé todo lo relacionado con el regreso a clase presencial y al conocimiento de los pros y contras de la educación virtual.

La observación participante, por su lado, se “realiza a través del contacto del investigador con el fenómeno observado para obtener informaciones sobre la realidad de los actores sociales en sus propios contextos” (Cruz, 2007: Pág. 47, como se citó en Restrepo, 2016). Desde la coordinación académica y la rectoría me dieron el permiso de recorrer todo el colegio y permanecer en cualquier lugar abierto del mismo, durante mi estadía. Por lo tanto, mi observación participante no sólo se basó en entrar a los salones y observar de qué manera llevaban la clase los profesores y cómo actuaban los estudiantes, porque, además, sólo tuve el permiso de entrar a dos clases, sino también de estar observando los aspectos interesantes que pudiera registrar en mi diario de campo en los espacios abiertos. Gracias a esto, tuve la posibilidad de hablar con otros estudiantes y profesores de manera más informal; lo que resultó en que obtuve información muy valiosa, que no había obtenido desde las otras técnicas. Esto, posiblemente, porque no estaba llevando una conversación dirigida por preguntas, notas, ni grabaciones.

Es importante agregar que a lo largo de la escritura de mi investigación he modificado los nombres y protegido los datos personales de cada estudiante con los que tuve contacto. Los estudiantes participantes en mi estudio se encuentran en un rango de edad de 15 a 16 años. Dado que son menores de edad y considerando la naturaleza del tema que abordé, el cual puede abarcar contenido sensible y personal relacionado con sus experiencias durante los diferentes momentos del confinamiento en sus hogares, como emociones, sentimientos, pensamientos y anécdotas, he tomado medidas para salvaguardar su identidad. Por lo tanto, los nombres que se presentan a continuación han sido modificados con el fin de proteger su privacidad y confidencialidad.

Así, mi documento se va a dividir en dos capítulos. El primer capítulo de esta investigación se centra sobre todo en captar dichos impactos desde la perspectiva de los alumnos. Allí, se verán plasmadas las competencias informales de manejo emocional establecidas por ellxs mismxs; las cuales pondrán en evidencia las formas de asumir, por parte de lxs jóvenes, conflictos socioemocionales. En donde no sólo narro dichas formas sino

también los motivos, emociones y sujetos que lxs llevaron a ello. Por lo mismo, estas competencias las denominé como “no formales”, debido a que no son establecidas o pensadas previamente con el objetivo de mitigar o solucionar un conflicto, sino, por el contrario, son alternativas que se toman desde una posición desinformada y un actuar repentino bajo el afán de gestionar conflictos internos.

Por ello, se expondrán los retos, dificultades y vivencias de cada estudiante durante el periodo de pandemia- teniendo en cuenta los diferentes momentos de la misma- y el regreso a clase. Esto, además de detallar mi experiencia en campo: mi manera de acercamiento con los estudiantes, las conversaciones que teníamos y el análisis que pude extraer de este mismo. Es importante situar que el argumento de este capítulo se centra en afirmar que la pandemia, más allá de ser una crisis sanitaria que tuvo muchos momentos, fue un periodo donde las dinámicas sociales se acentuaron (Lupton & Willis, 2021), es decir, que a pesar de que algunas prácticas y problemáticas ya se encontraban inmersas dentro del sistema social, la pandemia fue el lugar que hizo que fueran más evidentes. En este caso, las formas de actuar de los estudiantes no se encuentran propiamente ancladas a la pandemia en sí misma, sino que se relacionan a comportamientos propios de la adolescencia, que se liberaron justo después de que las medidas de confinamiento se redujeron.

Por otro lado, el segundo capítulo tiene como objetivo contar y describir las experiencias vividas durante la educación virtual en el confinamiento desde la perspectiva principalmente de la institución misma, profesores, directivas y personal de servicios auxiliares; aunque de igual forma se manifestarán algunos relatos de la vivencia de los estudiantes, los cuales utilizaré para analizar los paralelos y las semejanzas en las percepciones de cada sujeto. El argumento de este capítulo se centra en exponer que las consecuencias e impactos que generó el confinamiento varían de acuerdo al tipo de persona y familia y de cómo se asumió el acompañamiento desde casa. Es decir, que tanto la experiencia como sus consecuencias son diferentes para cada individuo, debido a que la forma en que se gestionó, acompañó y vivió no fue la misma; partiendo de factores socioeconómicos y psicológicos de cada persona o su familia. En cualquier caso, me interesa abordar las diferentes estrategias que el colegio asumió, tanto con las enseñanzas académicas como con las emocionales durante el tiempo de la pandemia del Covid-19. En este contexto, hablaré sobre qué y cómo enseñaron (a nivel emocional, pedagógico, corporal, etc) las diferentes áreas institucionales, las formas de evaluar, los problemas y retos que enfrentaron frente a esta condición virtual, el acompañamiento de los procesos emocionales y psicológicos- si hubo o no- y la impresión de los profesores respecto al regreso a clase.

## ***Capítulo 1: Vivir la adolescencia en la pandemia y luego de ella: estrategias informales para asumir las emociones.***

---

Mi primera conversación larga con René fue sobre la música, cómo olvidarla; fue la que despertó mi inquietud sobre las identidades adolescentes. “Me fascina el rock, sobre todo en español. He pasado mi vida entera escuchando canciones de Charlie García, desde Sui Géneris hasta Serú Girán y, por supuesto, toda su carrera en solitario. Lo que pasa es que soy de alma alterna y por ende soy alterno”, dijo René con una carcajada al final de la oración, a lo que yo me quedé atónita, pues “alterno” es una categoría que usamos con mis amigos para referirnos a un grupo de jóvenes que realizan actividades de cualquier género, sobre todo culturales y se encuentran relacionados con la asistencia a eventos de música de la escena alternativa colombiana, los tatuajes, el arte, el skate, se suelen vestir con prendas de segunda y frecuentan los mismos círculos sociales, se oponen a modelos comunes y ante los demás grupos son percibidos como sujetos existencialistas. “¿Cómo así alterno?” le pregunté. “Pues ya sabes, personas poco normales que nos gusta lo diferente, lo alterno. Que escuchamos música ‘underground’<sup>1</sup>, nos tomamos fotos estilo vintage<sup>2</sup> o raras, vestimos con ropa ‘oversize’<sup>3</sup> y de ‘thrifting’<sup>4</sup>”, nos reunimos en parques o casas para tocar algo de música y somos populares en Instagram, supongo. Eso es lo que dice la gente sobre los alternos”.

La producción cultural, tanto de los adolescentes como de los jóvenes, es la manera que tienen para autoreconocerse, reconocer sus imaginarios y su lugar en el mundo (Acevedo & Romer, 2018), desde una mirada individual y, a la vez, colectiva. Pues, se destaca la necesidad de considerar las producciones culturales como lugares donde se producen debates sobre identidad, poder, significado y resistencia. Esto implica apartarse de los conceptos occidentales tradicionales de la estética y las artes, y abordar las relaciones sociales en las que se enmarcan estos sistemas simbólicos (Mahon, 2000. Pág. 33). Las expresiones culturales como la música, el cine, el arte y la moda, a menudo juegan un papel importante en la construcción de la identidad y grupal durante esta etapa de la vida; lo cual permite explorar y experimentar diferentes identidades, gustos y preferencias. Por ejemplo, a través de la música pueden

---

<sup>1</sup> Es un término de origen inglés que se utiliza para referirse a movimientos contraculturales, que se consideran alternativos, contrarios o ajenos a la cultura oficial.

<sup>2</sup> Se utiliza para referirse a una época pasada, pero también para catalogar un estilo de moda urbana.

<sup>3</sup> Haciendo referencia a prendas de tamaño grande

<sup>4</sup> Es un término que se ha vuelto muy popular y ha cogido mucha fuerza en los últimos años, que prácticamente se refiere a la compra y uso de prendas de ropa de segunda mano.

identificarse con ciertos géneros o artistas que reflejan su sentido de pertenencia a un grupo específico, ya sea subculturas musicales, comunidades étnicas o movimientos sociales.

Por ello, resulta interesante todo lo que me cuenta René. Pues, los colectivos o grupos sociales son el resultado de individualidades en la construcción de identidad misma, ya que, como dice Garcés (2003) cada sujeto necesita del otro para reafirmar su lugar en el mundo. En el caso del grupo y los espacios “alternos” de los que René hace parte, conceden la oportunidad de dar vida a los deseos y representaciones de su imaginario por medio de expresiones que se encuentran entre lo sensible y lo estético (Acevedo & Romer, 2018) y que son válidas por la aprobación y el sentido que le dan los demás a esto mismo. Un componente interesante es que los grupos urbanos contemporáneos han desarrollado un proceso de reconocimiento identitario por medio de plataformas digitales, en donde se les ofrece la posibilidad de conocer un número ilimitado de personas y grupos con los que pueden interactuar hasta el punto de construirse y apropiarse de estos mismos, acorde a sus necesidades e intereses (Balardini, 2000).

- ***La vida a través de la pantalla: ¿las redes sociales están redefiniendo la experiencia adolescente?***

Es casi irreal conocer a una persona que durante este siglo no maneje o haya manejado un dispositivo tecnológico: celular, computador, televisor, relojes inteligentes, entre otros. Estas herramientas se han convertido en parte esencial de la vida humana, ya que no sólo se utilizan para agilizar procesos de comunicación sino también para automatizar funciones cognitivas por medio de sistemas que imitan al cerebro humano, como es el caso de la calculadora. Asimismo sucede con los medios digitales, que, de manera más visible y poco controlable, hacen parte de nuestras vidas y están presentes en nuestros espacios más concurridos, como la casa, el trabajo o el lugar de estudio. El uso de estos medios se encuentra asociado, en su mayoría, al ocio y al establecimiento de relaciones sociales (Buckingham, 2007), permitiendo, con esto último, un espacio para la construcción de la identidad social (Ballesta, 2015), sobre todo dentro de un ámbito juvenil y adolescente entre pares.

Llegar a hacer campo al colegio San Diego me hizo sentir como una estudiante nueva, puesto que nadie me conocía, pero todos tenían inquietud de saber sobre mí. Lo digo, porque la mayoría de estudiantes, de varios cursos, se me acercaban con frecuencia a preguntar quién era yo, qué estaba haciendo en el colegio y por qué me la pasaba tanto tiempo caminando por los jardines, observando y escribiendo en mi cuaderno de cebras. Supongo que ser una total desconocida que caminaba con su agenda en la mano por todo lado fue la puerta para acercarme

a lxs estudiantes. Así se me acercó René. Con su gran cabello rizado y agradable sonrisa. Un estudiante de décimo grado que considera que a raíz del confinamiento ha adquirido, no sólo un nivel de dependencia preocupante por las redes sociales sino también una presión social derivada de estas mismas.

Catalina, profesora de Cuerpo 360- una clase de la que hablaré más adelante, pero es semejante a lo que en la mayoría de colegios es educación física- me expresó la gran preocupación que sentía frente a la frustración y presión de los adolescentes con las redes sociales. “Ellos ven todo el tiempo personas que son irreales con una vida igual de irreal, modelos, futbolistas, influenciadores, tiktokers<sup>5</sup>- porque ahora consumen mucho esa red social- , reggaetoneros y demás personas que no les aportan nada a sus seguidores, pero el problema es que lxs chicxs se comparan mucho y se sienten mal porque no son eso, obviamente porque eso no es real y se frustran muy rápido porque en treinta minutos no tienen lo que ellos quieren [...], y debemos partir de la idea de que a su edad ellos están intentando buscar sentido de lo que son, por eso es tan cuestionable ese contenido que ellos están viendo” (entrevista, 18 de agosto del 2022). En efecto, la adolescencia es ese momento en donde se redefine el papel de cualquier sujeto dentro de la sociedad y se asumen procesos de resignificación y reconstrucción identitaria (Reyes, 2009).

Los mundos de vida adolescentes y juveniles han recibido influencia de forma natural de las nuevas tecnologías, en cuanto a las formas de divertirse, comunicarse entre sí, expresarse en diversas disciplinas artísticas, sostener lazos de amistad y establecer estrategias de seducción. Todos estos ámbitos construyen la cotidianidad identitaria de dichos individuos (Urresti, 2008), a partir de interacciones frecuentes y complejas dentro de espacios en los que los adolescentes se reconocen juntxs y reconocen a otrxs bajo una modalidad diferente a la presencial (Balardini, 2000).

Los campos más habituales en donde se crean dichos lazos interactivos se generan de las redes sociales, las cuales posibilitan no sólo el fortalecimiento de relaciones ya construidas por fuera del mundo virtual sino las que surgen en medio de él. Están diseñadas, así, para crear y mantener vínculos con otros, fomentando la sociabilidad y encarnando la construcción del “yo” en el ámbito digital (Serrano, 2013), por lo que podríamos denominar estas plataformas como “portales de identidad” (Escobar y Román, 2011), en donde la conectividad juega un papel esencial en la manera de construir y manejar sus amistades y su vida social.

---

<sup>5</sup> ‘Tik Tok’ se les denomina a las personas que crean contenido dentro de la plataforma digital ‘Tik Tok’ y se caracterizan por tener una gran cantidad de seguidores.

“Soy mucho de seguir cuentas de personas aesthetic<sup>6</sup> en Instagram, a mi me gustan las niñas así. Aunque también consumo mucho contenido de creadores de música y la verdad he hecho bastantes amigos gracias a las redes sociales. No sé si lo mencioné, pero hace poco entré a una banda de rock y sólo se hizo posible por Instagram. En pandemia empecé a sentir la necesidad de concentrarme en tocar guitarra, porque no sentía motivación de absolutamente nada más, y cuando empecé a perfeccionar los sonidos, con ayuda de Youtube, quise subir mis vídeos tocando guitarra a Instagram. Un día me levanté con un ‘DM’ de una persona desconocida, el mensaje decía: “hola, mi nombre es Álvaro. Tengo una banda que se está volviendo a consolidar y me gusta tu estilo para tocar guitarra. Este viernes hay una audición porque estamos buscando guitarrista. Avísame si quieres caer<sup>7</sup> y te mando la dirección del lugar”. Así fue como entré a la banda y ahora la mayoría de mis conocidos son gracias a ella” (René, comunicación personal, 12 de agosto del 2022).

A eso de las once de la mañana llegué al colegio un viernes del mes de julio. Iba con mis pañuelos verde y morado, en representación de mi apoyo al feminismo y a la despenalización del aborto, que una amiga me había regalado días antes. Olivia, estudiante de grado décimo se me acerca muy emocionada a decirme: “si antes me caías bien ahora me caes mejor, ¡yo también soy feminista!”. Me contó su historia de cómo llegó al movimiento y por medio de un suspiro triste me expresó sentirse sola porque era la única de su salón que se identificaba como feminista.

“Durante la pandemia veía mucho contenido tóxico en redes sociales. Me obsesioné con bajar de peso. Yo veía a muchas niñas bonitas y delgadas y yo justamente quería ser eso, aunque en el fondo me sentía muy maltratada por mi misma y por la sociedad al pretender ser alguien que no era. Entonces yo subía vídeos y fotos con retoque de photoshop y eso me rompía mucho el corazón porque no era yo. Un día me salió una publicación de una página en Instagram que se llama “@somosjacarandas”. Son un colectivo de mujeres feministas que hacen activismo digital y hablan de aborto y temas de género. Luego se seguirlas y consumir su contenido por casi un año, empecé a

---

<sup>6</sup> Es un término que se ha implementado durante los últimos años para referirse a un estilo de moda, cuidado, decoración, filtros de fotografías e incluso de vida. Según la revista de moda Cosmopolitan “se considera ‘Aesthetic’ todo lo que sea bonito o luzca bien” (2023).

<sup>7</sup> Expresión coloquial juvenil para decirle a alguna persona que llegue a un lugar

empoderarme y a resignificarme como mujer, pero también ellas me motivaron a empezar a hacer activismo digital, hablando sobre todo el daño que sufrimos las mujeres a diario por intentar seguir patrones canónicos, y más temas, claro. Yo sabía que no era la única mujer en sentirme así... Un día estaba aburrida en mi casa y me puse a buscar grupos de mujeres feministas en Facebook y encontré uno maravilloso del cual hago parte actualmente. Salimos juntas, nos reunimos antes de las marchas para hacer carteles, bailar y conversar acerca de nuestras vidas, como si hubiéramos sido amigas siempre; y, obvio, todas compartimos el mismo sentimiento de inconformidad frente a las desigualdades de género” me contó Olivia. “Qué te dicen tus papás sobre la participación activa que tienes dentro de este colectivo” le pregunté, y en medio de una sonrisa apenada me dijo: “ellos no saben que hago parte del colectivo, creo que por ahora es algo que quiero guardar para mí. Por supuesto saben que salgo a marchar, pero siempre voy con uno de mis hermanos. Él sí tiene conocimiento de algunas cosas, pero no del todo. Prefiero seguir con mi activismo digital de manera anónima y por eso tengo otro perfil de Instagram en donde posiblemente nadie sepa que soy yo” (comunicación personal, 29 de julio del 2022).

Algo que resulta atractivo de las redes sociales para los adolescentes y los jóvenes es que son espacios que no se encuentran controlados por figuras de autoridad como la familia, la escuela, el gobierno (Balardini, 2000) o, en general, los adultos. Es importante recordar que las fuentes primordiales de socialización durante los años de infancia como la familia y el colegio se ven intervenidos durante la adolescencia por nuevas agencias del espacio social con funciones de socialización y subjetivación cada vez más fuertes e influyentes (Urresti, 2008), por lo que el mundo digital es un nuevo espacio que representa la libertad. Olivia me comentó que sus papás no tienen conocimiento del activismo político que maneja en redes sociales. “Tal vez piensan que soy muy pequeña y luego me empiezan a restringir de esas cosas y es algo que no voy a permitir”. Esto me llevó a pensar en la metáfora que leí en el artículo de Balardini (2000), el cual sugiere que el ciberespacio se asemeja al imaginario de la cultura nocturna, ya que en la noche los adultos parecen desaparecer y dejan el terreno a los más jóvenes.

Las nuevas generaciones han desplazado e instalado su intimidad en el espacio más público de la sociedad: el internet. Las redes sociales, por ejemplo, han revolucionado los lugares de intimidad que tenían las personas años atrás. Ahora es fácil observar que los más jóvenes usan sus plataformas digitales para compartir momentos difíciles, lo que comen, de qué forma se visten, la música que les gusta, los lugares que visitan, entre otras cosas. Esto lo

define Urresti (2008) como consumos culturales, los cuales son cruciales para los proyectos identitarios de los adolescentes en formación. Por lo que se ven incluidos en el entorno comunicativo de las nuevas tecnologías, en la medida en que las juventudes le atribuyen “la capacidad de participar y asistir en sus propios procesos de alteración, transformación o reconfiguración de los sentidos que el sistema (el mundo adulto) asocia con sus prácticas, entorno, cuerpo y relaciones” (Medina, 2010. pág. 165).

Por lo tanto, este campo se articula con procesos de socialización y subjetividad, en tanto que son procesos de construcción de sentido. Con subjetividad me refiero a “la dimensión de los fenómenos sociales que se relacionan con las formas en que los sujetos se apoderan de- y son apoderados por- las estructuras sociales, las incorporan y los ponen en juego, haciendo posibles los diversos procesos de reproducción- mecánica, ampliada o transformada- del orden social” (Urresti, 2008. Pág. 39).

Este concepto de subjetividad nos permite deducir de qué manera los adolescentes y jóvenes entienden las dimensiones simbólicas de la vida social y, junto a ello, el ámbito de lo íntimo dentro de internet. Pues, la exhibición de la intimidad, como dice Paula Sibilia (2008), ha sido un gran fenómeno que evidencia diferentes aspectos de la eliminación en las distancias y una fuerte dependencia de la veracidad, pero también del desenfreno de información que podemos encontrar al momento de navegar en la web.

Así, los dispositivos tecnológicos se han vuelto parte de las producciones que las personas han construido en torno a ellas mismas (Medina, 2010), principalmente de su cuerpo y sexualidad. Por ello, es que “no sorprende que los sujetos contemporáneos adapten los principales eventos de sus vidas a las exigencias de la cámara, sea de vídeo o de fotografía [...]. Así, la espectacularización de la intimidad cotidiana se ha vuelto habitual, con todo un arsenal de técnicas de estilización de las experiencias vitales y la propia personalidad para “salir bien en la foto”” (Sibilia, 2008. Pág. 60).

También, se puede entender la exhibición de intimidad como un momento en donde los adolescentes sienten la oportunidad de satisfacer sus necesidades expresivas. Veamos esto; Nohra es una estudiante que se encuentra en décimo grado y me comenta la situación que tuvo que vivir una de sus compañeras de salón durante el confinamiento, luego de preguntarle sobre su perspectiva acerca de la exhibición de intimidad en redes sociales.

“Ella tenía un novio, de esos niños que son mujeriegos. Él comenzó a darle ‘like’<sup>8</sup> a las fotos de muchas modelos con unos super cuerpos en Instagram. Mi amiga se dio cuenta y se empezó a sentir muy insuficiente, ella creía que debía tener un cuerpo igual para ser aceptada por su, en ese momento, pareja. Así que empezó a enseñar más su cuerpo por redes sociales y al comienzo todo empezó como un juego en busca de aprobación, pero luego todo se tornó traumático. Se acostumbró a mostrarse en las fotos con poca ropa, lo que llevó a que muchos compañeros del colegio, no sólo de nuestro salón sino justamente más grandes, la empezaran a buscar. Para ella esto fue divertido, porque la empezaron a catalogar como ‘hot’<sup>9</sup> y eso la hacía sentir bien. Los mayores del colegio le empezaron a caer<sup>10</sup> y coquetear por eso mismo. Pero, un día envió un par de fotos de ella desnuda al chico equivocado, entonces te podrás imaginar el problema que se armó” .

La misma pregunta le hice a René. ¿Qué crees sobre las formas en la que exhibimos muchas veces nuestra intimidad en redes sociales?

“Creo que es horrible, pero a la vez es un camino para entablar nuevas amistades. Aunque también es divertido chismosear la vida de los otros” dijo René a modo de anécdota. ¿Podrías explicarme a qué te refieres con eso? y con un gesto pensativo me contestó: “hablo mucho con mis amigos sobre lo falsas que son las redes sociales y por supuesto los que hacemos parte de estas plataformas. Creo que todos están aparentando sus vidas por medio de fotos y vídeos. Bueno, estamos. Eso se me hace horrible, tener que aparentar para lograr ser alguien importante dentro de este mundo digital”. Pero, dices qué es un camino para entablar nuevas amistades, ¿no? “Sí, pues a mi me pasó. En la pandemia, como te conté hace unos días, conseguí muchos amigos por medio de la música y las redes sociales. Yo empecé a postear vídeos tocando en mi guitarra y a veces subía historias recomendando música de artistas emergentes colombianos, pero también mostraba mis cds y vinilos. Esto, por ejemplo, hizo que una chica se acercara a hablar conmigo. Nunca tuvimos nada, pero hablamos por mucho tiempo. Fue de ese tipo de relaciones que no se iba a poder

---

<sup>8</sup> Un ‘like’, un me gusta en español, es una característica incorporada en redes sociales y otras plataformas online que permite al usuario dar un feedback positivo a cualquier tipo de contenido y de esta forma conectar con aquello que les interesa.

<sup>9</sup> Es una palabra en inglés que se usa para referirse a alguien que tiene un aspecto sensual

<sup>10</sup> Expresión juvenil que se refiere a seducir a una persona.

dar por otro lado que no fuera Instagram. De hecho, no nos conocimos físicamente nunca, ni teníamos amigos en común- sólo un día ella empezó a seguirme y como tengo mi perfil público supongo que le gustó mi contenido- pero teníamos en común los gustos musicales y eso hizo que fuéramos cercanos. Recién mi papá me empezó a dejar salir, le dije que nos viéramos, pero al final las cosas nunca se dieron” (René, comunicación personal, 16 de agosto del 2022).

Participar en las redes sociales les posibilita a los jóvenes y adolescentes mantener vínculos permanentes con el mundo y su entorno, lo cual es necesario para la construcción no sólo de la identidad digital sino también de una identidad adolescente (Vega et al., 2017). Esto, ya que el uso y la producción de estas aplicaciones hacen que el sujeto se sienta dentro de un lugar de pertenencia, que brinda nuevas formas de crear y recrear una identidad deseada e imaginada. Por lo que existen diversos casos en donde los cibernautas viven una segunda vida dentro del computador o el dispositivo móvil (Balderas et al., 2016), desbordando la exhibición de la intimidad de información personal, la eliminación de las distancias y la fuerte dependencia de la veracidad (Sibila, 2008). Lo cual, hace paradójica la idea del deseo de mostrarse al mundo, frente a la intención de sostener una fantasía de privacidad (Vega et al., 2017).

Así, podemos entender que las identidades se empiezan a construir acorde al contexto socio-histórico que cada persona esté viviendo. Pues, y sobre todo en adolescentes y jóvenes, es el momento de búsqueda del sentido propio de lo que uno es en conjunto a los cambios sociales de los grupos en los que se relaciona cada individuo. Actualmente, se están presentando diferentes aspectos que involucran un cambio en el desarrollo de los sujetos, influenciado por las redes sociales y el internet ( Balderas et al., 2016). De hecho, en algunas investigaciones (Cheung, Chiu & Lee, 2011; Martínez, Fonseca & Castillo, 2013) se demuestra que los efectos sociales en las redes determinan cambios en las actitudes y acciones de los individuos, como mostrar fotos de sí mismos con retoques, en su mayoría no dan su nombre real y mienten en ciertos datos además de que prefieren no dar otros. Lo cual fortalece la idea de que la identidad digital parte de crear una segunda vida dentro de un dispositivo tecnológico.

Sin embargo, debemos reconocer la importancia de las redes sociales como un dispositivo de socialización, que facilita la acción universalizadora; estableciendo “contactos que luego permiten el conocimiento real, que el hecho de escribir y leer desarrolla la memoria y eleva el nivel de amistad” (Peña, 2011. Pág. 20). Asimismo, constituyen una válvula de escape a la soledad, el vacío y la incertidumbre que vivieron los adolescentes y jóvenes

primordialmente durante la pandemia. Además de brindar ventajas de: acceso, descubrimiento, exparcimiento y viralización de la información y creación y fortalecimiento de iniciativas sociales y/o culturales, conocidas como activismo digital. Las cuales funcionan mediante el uso de prácticas de movilización a través de las redes de comunicación, logrando renovar las formas de protesta, tanto en las democracias como en sociedades autoritarias o inconscientes (Millaleo & Cárcamo, 2014).

Y, asimismo, es esencial reconocer los procesos de formación de las subjetividades juveniles que se ven mediados por espacios concretos, justamente, de socialización, en donde se producen discursos, despliegan estrategias, experimentan la inclusión y exclusión y generan opciones para hacer parte del mundo adulto (Reguillo, 1991). Lo que para los jóvenes puede significar reconocer el mundo de diferentes maneras, comprendiendo los roles que se ejercen dentro del desarrollo individual y colectivo para construirse desde y para la diferencia y particularidad. En el sentido en el que “suponen que la diferencia puede ser una forma de ser valorado y no discriminado” (Capurro; Dimate & Ramírez, 2015. Pág. 49).

- ***Salir del aislamiento con amigxs y sustancias psicoactivas: formas de alivio en tiempos de crisis***

Era la tercera vez que iba al colegio a hacer campo. Me llamó mucho la atención darme cuenta que desde un momento muy temprano de mi etnografía logré reconocer algunas formas de relación entre ellxs. Como en cualquier espacio, sobre todo un salón de clase de colegio, habían divisiones por grupos de más afinidad. Estaban los estudiantes amantes de la música, sobre todo del rock, y el anime, a los cuales el resto del salón consideraba “lxs raros”; se encontraba, también, el grupo de lxs deportistas, considerados como lxs “populares” y a lxs que les gustaba más bien la fiesta; había otro grupo que era el de lxs “aplicados” quienes tenían la excelencia académica como su prioridad y quienes eran apodados como “lxs ñoños”; y por último, estaba el grupo de lxs nuevxs, cinco estudiantes que habían entrado este año y que por su circunstancia se juntaron para hacer un grupo. Estos se parecían un poco a los deportistas porque también eran populares, sólo que no tenían tantos amigos. A pesar de sus diferencias tenían algo en común: su exploración temprana en el consumo de sustancias psicoactivas.

Ese día yo me encontraba dándole una vuelta al colegio, viendo con quien podía hablar o que podía observar a mi paso. Por el camino vi a Renata, quien se encontraba sentada en un rincón del colegio con un semblante muy pensativo. Lo primero que pasó por mi cabeza era que quizá no se sentía bien y estaba teniendo un espacio y un tiempo para ella; por lo que decidí no molestarla. Sin embargo, al verme pasar decidió pararse para acercarse a mí- como

normalmente lo hacía cuando yo iba al colegio-. “Creo que la embarré”, me dijo con cara de angustia. ¿Qué te pasó? le pregunté. “Me da pena contarte, pero lo haré. Imaginate que uno de mis compañeros está vendiendo algunas cosas como... ya sabes, vapes<sup>11</sup> y cigarrillos, yo decidí comprarle un vape porque quería probarlo, además de que todo el mundo lo hace. El problema es que llevo consumiendo esto desde hace cuatro meses y ya me siento en un nivel preocupante de consumo, ya que no puedo evitar llevarlo a cualquier lado. Hoy estaba en el baño y vapié<sup>12</sup>, porque sentí la necesidad, y justo estaba una profesora de primaria en el cubículo de al lado. Ella fue muy astuta porque se salió, para hacerme creer que ya se había ido y cuando yo salí me estaba esperando afuera”. Y ¿qué te dijo? Le pregunté. “Va a hablar con mi director de grupo, con la psicóloga y la rectora” (comunicación personal, 12 de agosto de 2022). Este, sin duda, fue el primer indicio que me hizo querer indagar más sobre el tema, pues si una situación como esta estaba siendo evidente dentro de los espacios del colegio, era posible que por fuera de estos aconteciera con mayor fuerza y regularidad.

El periodo donde se inicia el consumo de drogas se concentra en la adolescencia mediana y tardía (Hernández et al., 2009). Como expliqué al inicio del texto, la adolescencia es un momento en donde se empieza a configurar la identidad, la cual se da a través de grupos de pares, las relaciones familiares y el entorno. Por ello, el consumo de sustancias desde una temprana edad se encuentra relacionada a factores que vinculan, desde un primer momento, amigos y familia, y en un segundo, a la accesibilidad- que los sujetos tienen de conseguir estas sustancias-, autoestima y fortaleza emocional (Saravia, Gutierrez & Frech, 2014). Cabe resaltar que el consumo de drogas, en su mayoría, también se asocia a la búsqueda de una nueva identidad y personalidad (Ovejero, 2000), que responde a la crisis de identidad asociada a los cambios emocionales, corporales y sociales (Villa Moral y Sirvent, 2011) propios de esta etapa etaria.

Por lo tanto, en este caso, los adolescentes buscan solucionar este problema identitario juntándose estrechamente con personas que compartan distintos aspectos propios de sí mismos (Ovejero, 2000); como los gustos artísticos, problemas familiares, traumas, deseos, posición social y económica, entre otros, logrando así la adopción acrítica de la mayoría de actitudes, conductas y señas de identidad vinculadas a los individuos con el que se asocia el sujeto (Ovejero, 2000). Por ello, el grupo de pares no sólo desempeña un papel clave para entender las dinámicas de consumo de cada sujeto, sino también para entender sus maneras de

---

<sup>11</sup> Refiriéndose a un cigarrillo electrónico

<sup>12</sup> La acción de fumar en un cigarrillo electrónico

desenvolverse en la vida. Recordemos que la identidad personal la extraemos de nuestra identidad social, lo cual determina nuestra forma de ver e interpretar el mundo y, además, de interpretarnos a nosotros mismos y a nuestra propia conducta (Ovejero, 2000).

Quise indagar un poco más sobre el tipo de drogas que los estudiantes de décimo consumían y a partir de esto conocer sus experiencias, razones y situaciones que los encaminaron a probar dichas sustancias. Por lo mismo, un día me senté en un descanso con ellos a hablar sobre la vida, porque si de algo me di cuenta es que son chicos muy profundos a nivel reflexivo, con una amplia sensibilidad social y sumamente abiertos. Mi intención no fue poner el tema de forma evidente, sino preguntarles cosas que me condujeran a dichas respuestas. Tenía claro que iba a ser probable que no me contaran nada, porque a pesar de que no representaba la misma figura de autoridad que la de los profesores, por mi edad y mi posición, tampoco me reconocían como un par, y de hecho tampoco era mi finalidad. De un momento a otro el tema surgió. “¿Te gusta tomar alcohol?” me preguntó uno de los estudiantes cortando la conversación que estábamos teniendo sobre los pilotos de la Fórmula 1. Quedé un poco pasmada después de esa pregunta, era claro que querían hablar de este tema con una persona joven que no representara en ellos una figura de autoridad. “Lo he probado, pero la verdad no me gusta”, le respondí. A raíz de ello empezó a surgir una conversación en torno a los espacios de fiesta, los cuales proporcionan estos consumos, y a sus dinámicas.

“Desde que llegamos de la pandemia se celebran fiestas cada ocho o quince días. Siempre dejo mi celular ahí al lado y cuando lo cojo hay un nuevo grupo de WhatsApp invitándome a alguna reunión. A mi no me gusta mucho salir de fiesta, porque a pesar de que me gusta bailar, en esos espacios se ve demasiado el consumo de muchas cosas con las que yo no estoy de acuerdo. Además, en muchos casos son fiestas a escondidas de los papás. Mira, te voy a leer justamente la descripción de este grupo al que me metieron esta mañana: **“Hola a todos. Están invitados este viernes a las 8:00 pm a mi casa. ¿El motivo? Tengo casa sola jeje. El que no lleve trago no entra, ya saben vamos a pasarla bueno y a amanecer tomando”**. Siempre es así. No hay fiesta en la que no haya trago, cigarrillos, vaporizadores y marihuana. Claro que esta última si es muy poco visible, porque los que consumen siempre se van del lugar para fumar y luego vuelven. Y me he enterado, por voces ajenas, porque yo no lo he visto con mis ojos, que también hay consumo de lsd y popper. Pero lo que sí te puedo decir es que las que más sobresalen son el alcohol, el cigarrillo y el vape, por lo menos a las fiestas a las que yo he ido” (María José, comunicación personal, 26 de agosto del 2022).

La iniciación del consumo de alcohol y cigarrillo en la adolescencia se asocia principalmente a la presión del círculo social del individuo (Khunder et al., 2008). Sin embargo,

también existen estudios (Saravia et al., 2014) que aseguran que los antecedentes de consumo de los padres también influyen en el consumo de sus hijos a través de un proceso de aprendizaje por observación o imitación (Khunder et al., 2008).

“Yo me he tomado uno que otro trago. De hecho mis papás en diciembre me dan vino para brindar con la familia. Yo ya soy una persona grande y eso me da la capacidad de tomar, pero con responsabilidad” (Maria José, comunicación personal, 26 de agosto).  
“¿Qué edad tienes tú, Majo?” “Acabo de cumplir 17, pero es algo que llevo haciendo desde los 14 [...]”

Además de estos dos factores, se identifican también variables en las condiciones emocionales, socioeconómicas y cognitivas (Cogollo y Gomez, 2014); esta última, orientada a la idea de las actitudes a favor o en contra del tabaco, la autoeficacia para resistir la presión social hacia el consumo, la inclinación a conductas delincuenciales, el incumplimiento de las normas, la impulsividad, el bajo rendimiento académico y el abandono escolar.

El inicio del consumo temprano de alcohol y cigarrillo, además, se asocia a las dinámicas que simulan conductas y actitudes propias de la edad adulta (Hernández et al., 2009), buscando así el reconocimiento de una supuesta madurez con la que se quieren identificar algunos adolescentes. De hecho, se afirma en (Dorado & Rodríguez, 2021) que muchos adolescentes consideran que fumar cigarrillo, marihuana, vapeador y tomar alcohol les hace parecer mayores “y lo utilizan como un medio de resultar más interesantes a los ojos de sus pares” (Charro, Meneses & Cerro, 2012: pág. 264). De igual forma, se vinculan otros factores que influyen en el consumo de sustancias psicoactivas en adolescente y jóvenes, como la curiosidad, búsqueda de experiencias placenteras, demostrar rebeldía, experimentar sensaciones peligrosas, deseos de independencia y el deseo de evadir la realidad. Frente a este último punto voy a volver más adelante.

“Lo que te decía ahora, yo no suelo tomar mucho, porque no me gusta el trago, pero de verdad no hay ni una sola persona que no lo haga. Yo tengo un amigo, su nombre es Pascual y él siempre termina muy borracho, tan borracho que ni sabe cómo llega a su casa. Lo más preocupante es que él no haría nada de esas cosas, ni tomar, ni fumar cigarrillo o vape, pero lo hace para encajar. Se le nota mucho y además me lo ha dicho. Cuando me he puesto molesta con él me dice que lo siente mucho, pero lo debe hacer porque así las personas lo aceptan y lo ven divertido. También tengo el caso de otro compañero de mi clase, se llama Titán. Hace como dos meses estuvimos en el cumpleaños de Olivia. En esa fiesta había mucho alcohol y el

que no tomaba era pato<sup>13</sup>, aburrido, cansón, mamón. Entonces, Titán con tal de encajar se emborrachó hasta más no poder y había vómito por todo lado. Él quedó super mal por ponerse así. Porque además creen que todos son super interesantes si toman mucho alcohol, pero unos perdedores si lo vomitan. Es una competencia de quien se pone más borracho y quien aguanta más, eso deja tu estatus bien puesto. A mi se me hace una bobada, pero así actúan ellos. (María José, comunicación personal, 26 de agosto).

De esta manera los adolescentes se empiezan a incorporar al mundo del consumo de diversas sustancias, pensando que con ello pueden pertenecer a un grupo de pares (Jímenez, 2021. pág. 240); debido a que además existe una tolerancia social por lo menos al alcohol y al cigarrillo (Hernández & González, 2007), fortalecido por estos espacios de celebraciones y festividades en donde es indispensable el consumo de las mismas. Como aseguran Cicua, Méndez y Muñoz (2008), a pesar de que en Colombia el consumo de estas sustancias sea ilegal, sobre todo en menores de edad, en la realidad es un comportamiento socialmente aceptado, conocido y permitido por algunas familias e instituciones educativas. Sin embargo, esta determinación compromete no sólo las decisiones del sujeto en un presente sino también sus proyectos de vida en un futuro.

Resulta difícil recordar el momento exacto en el que algunos de nosotros empezamos nuestros primeros consumos, pero sin duda los estudiantes del Colegio San Diego lo recuerdan con mucha lucidez; no sólo porque su iniciación empezó hace muy poco sino porque el momento en el que lo hicieron marcó un antes y un después en la vida de todos las personas en este planeta, sí hablo de la pandemia.

“Ya había consumido algo de alcohol en algunas reuniones familiares, pero era lo único que había probado. Durante el confinamiento estuve en mi casa, junto a mi papá, pero él trabajaba mucho, entonces estuve muy aburrido. Además, no pude ver a ninguno de mis amigos y eso fue deprimente. Cuando empezaron a quitar un poco más las restricciones, junto a mis amigos quedamos de vernos en la casa de Pepe. Mi papá casi no me deja ir, pero lo convencí. Ese día llegué temprano, fui el primero de los cuatro. Me quedé hablando con Pepe sobre lo que habíamos hecho esos once meses en los que no nos vimos. La verdad los extrañé mucho. Durante la pandemia estuvimos hablando que cuando nos volviéramos a ver debíamos hacer algo chevere. Debido al encierro vi muchas películas, series y documentales, de todo tipo; pero notaba que en la mayoría de estas había un consumo habitual de marihuana y, siendo sincero, me generó curiosidad. ¿Ya sabes por dónde va la historia, cierto? \*risas\*. Le pedí a mi hermano

---

<sup>13</sup> Forma coloquial, entre jóvenes, de decirle a una persona tonta.

que me hiciera el cruce<sup>14</sup> de comprar unas gomas de marihuana, según lo que leí en internet los comestibles eran la mejor forma de experimentar los efectos de esta droga y vi algunos ‘reviews’ y decían que esta opción era chimba<sup>15</sup>. Yo no les conté a mis amigos el regalo que les llevaba para tener una tarde parchada<sup>16</sup>. El caso fue que cuando todos llegaron, les mostré las gomas, nos las comimos y quedamos muy locos. Esta fue mi primera vez probando drogas” (René, comunicación personal, 18 de agosto del 2022).

“Empecé a beber vino sola porque veía que mi tía lo hacía desde que era muy pequeña. En la pandemia tuve una depresión muy fuerte. Me pasaron cosas horribles. Un día estaba sola, porque mis papás fueron a visitar a mi abuela y yo decidí tomar vino para ver si lograba sentir algo diferente. Cuando te digo que me sentía deprimida y con mucha ansiedad es en serio. Me gustó la sensación, me gustó mucho. Eso fue durante los primeros meses de 2021, estaba mamada de tantos problemas y monotonías. Además no soportaba más el colegio, ni las clases virtuales. Cuando empezamos a relacionarnos nuevamente, siento que fui yo, junto a otros dos compañeros los que empezamos a introducir el alcohol en las fiestas. Es gracioso, porque ya no puedo ir a una fiesta sin tomar trago (Olivia, comunicación personal, 14 de septiembre de 2022”

“Creo que la pandemia ha sido el evento más traumático que he tenido que vivir en mi vida. Tuve muchos cuadros de ansiedad y depresión. Pensé muchas veces en desaparecer de esta vida, ya sabes de qué te hablo. Un día, en medio de una vídeo llamada, un amigo me dice: “me tocó salir a fumar un cigarro para calmar esta ansiedad”. Jamás había pensado que el cigarrillo calmaba la ansiedad, ¿cómo era eso posible? Salí a la tienda de mi barrio, compré un cigarrillo a 700 pesos, lo prendí y empecé a fumar. Ahora me da pena pensar en ese momento, yo nunca había fumada nada y supongo que me veía muy tonto haciéndolo. Yo mismo me enseñé a fumar, por decirlo así. Entendí a qué se refería mi amigo cuando dijo que le calmó la ansiedad. Empecé a fumar mucho; tanto, que mis papás ya mi pillaron<sup>17</sup>. Ahora, no te voy a mentir, consumo cosas más fuertes. Yo no lo hago por moda como otros. Siento que me hace sentir muy bien estar en cualquier estado, menos sobrio ” (Fredy, comunicación personal, 17 de agosto del 2022).

Según el Ministerio de Salud (2016), cualquier sustancia introducida en el organismo por cualquier vía de administración (ingerida, fumada, inhalada, inyectada, entre otras) produce

---

<sup>14</sup> Una manera coloquial de pedirle a alguien un favor

<sup>15</sup> Forma coloquial colombiana de decir que algo es genial

<sup>16</sup> Se refiere a una tarde grandiosa

<sup>17</sup> Manera coloquial de decir que alguien se dio cuenta de algo, en este caso los papás se dieron cuenta de que el fumaba

una alteración del funcionamiento del sistema nervioso central del individuo, la cual modifica la conciencia, el estado de ánimo o los procesos de pensamiento. Además, el Plan Nacional Sobre Drogas (PNSD) afirma que en la población escolar, las drogas de mayor consumo son: alcohol, tabaco y cannabis y se ven mayormente en contextos de ocio y diversión. Sin embargo, jóvenes y adolescentes con problemas emocionales o de salud mental (depresión) son más susceptibles a volverse consumidores, ya que se refugian en esto porque sienten que así no tienen problemas o que simplemente lo hacen para olvidarlos” (Dorado & Rodríguez, 2021: pág. 21).

Debido al carácter impredecible y a la desinformación que se manejó durante el periodo de confinamiento por el Covid-19, muchas personas afirmaron haber sentido preocupación, miedo, ansiedad, tristeza, depresión y problemas de salud mental (Sandín et al., 2020). Estos trastornos emocionales fueron causa de muchos problemas, desde el bajo rendimiento académico, la pérdida de trabajo, la calidad del sueño, la precariedad en el autocuidado, la fragilidad en la salud, hasta, claro está, el consumo de sustancias psicoactivas (Gómez et al., 2020). Incluso, y de acuerdo con esto último, se evidenció un gran incremento en el consumo de sustancias psicoactivas que involucró a una enorme cantidad de jóvenes en el mundo (Dorado & Rodríguez, 2021: pág. 15), mostrando la influencia que tuvo el aislamiento para los jóvenes con el aumento de su consumo. De hecho, de acuerdo a la investigación realizada por Dorado & Rodríguez (2021), se observa que tanto hombres como mujeres sintieron que el consumo de sustancias psicóticas se relacionó a la influencia del aislamiento.

- ***Relaciones en el hogar: desarrollo, socialización y bienestar emocional***

Desde el campo de la Antropología se han estudiado los grupos de parentesco, como la familia; debido a que es considerada una institución fundamental donde las personas se desarrollan como entes socioculturales (Kottak, 2002: 144). En palabras de Levi-Strauss (1956) “la familia es una organización única, que constituye la unidad básica de la sociedad”(Pág. 299), transmitiendo y enseñando símbolos, tradiciones, valores y formas de comportarse. Por lo mismo, no podemos desvincular al sujeto de su familia, sobre todo al joven y adolescente, a la hora de hacer un estudio sobre él o ella, ya que este se desenvolverá, por lo menos durante los primeros años de su vida adulta o de adultez emergente, ante aspectos políticos, económicos, religiosos, entre otros, de acuerdo a las influencias de su hogar (Velasco & Gómez, 2001).

Durante mi etnografía observé que uno de los factores fundamentales en las formas de asumir la socialización- conductas, actitudes, emociones y valores- por parte de los estudiantes,

surgía, en su mayoría, a partir de la educación, acompañamiento y relación ejercida por parte de la madre, el padre o el adulto responsable. Como se ha mencionado en algunas investigaciones (Fuentes et al., 2003; Rodrigo et al., 2004; Membrilla et al., 2002), existe una correlación significativa entre el afecto y la comunicación que perciben los adolescentes de sus padres, con la conflictividad en sus relaciones. Esto quiere decir que entre más afecto y comunicación, o en general una buena relación, exista por parte de los padres hacia sus hijos, menos problemas tendrán los adolescentes con su ambiente social y emocional; y asimismo más herramientas socioemocionales tendrán para afrontar la vida adulta. Pero si, al contrario, la relación entre padres e hijos está caracterizada por dinámicas basadas en críticas, rechazo, abandono y poca comprensión y comunicación, los jóvenes tendrán más probabilidad de generar conflictos dentro de su entorno, desarrollando dificultades para resolver problemas y asistir a sus emociones durante la vida adulta.

Con la llegada de la adolescencia aumenta la tensión y el conflicto entre la familia (Fuentes et al., 2003:02). Pues, la dificultad para comunicarse entre ambas partes se incrementa por la transformación de las expectativas que ambos tienen de sus relaciones (Rodrigo et al., 2004; Collins, 1997). Mientras los adolescentes concentran sus prioridades e intereses en empezar a buscar su autonomía para tomar decisiones propias sobre temas que les afectan, los padres empiezan a ejercer un rol de control, autoridad y disciplina parental (Fuentes et al., 2003) en respuesta a comportamientos de rebeldía, cambios de humor, impulsividad, entre otros. En la medida en la que los chicos van ganando independencia y autonomía, durante la adolescencia y la juventud, su fuente de apoyo social y emocional se traslada al grupo de pares (Oliva, Parra & Sánchez, 2002).

Durante la condición de confinamiento en la pandemia estas relaciones se tornaron más delicadas, ya que las familias no estaban acostumbradas a una convivencia tan continua con la que tenían que lidiar. Sabemos que este momento provocó en el mundo entero diferentes transformaciones relevantes en las rutinas y costumbres de los individuos. Las relaciones familiares, en este sentido, pasaron por una adaptación necesaria en donde se desarrolló la vida escolar y laboral en paralelo. Desde mi experiencia con mi mamá, papá y hermano menor- que está aún en grados bajos de colegio- pude observar que mis papás asumieron la educación remota de mi hermano, guiando sus actividades y aprendizajes; cómo pasó en muchos hogares alrededor del mundo, pero no en todos. Esto provocó la instrumentalización de procesos sustitutos en la enseñanza y el aprendizaje, no sólo a nivel académico sino también socioemocional (Fernandez, Arocha & González, 2022), respondiendo a la ausencia de experiencias previas semejantes.

“Una tendencia que vimos fue la de planear actividades: vamos a cocinar, vamos a ver películas, vamos a jugar; siempre hubo una intención y una armonía entre compartir. Luego de eso, y con el tiempo, se va diluyendo un poco y termina siendo la soledad de cada cual en su cuarto, haciendo lo suyo. Además, una cosa son los chiquitos y otra cosa los grandes en la adolescencia por más que los papás tratan de acercarse, ellos ya no quieren eso y, realmente, no quieren nada, quieren intimidad. La adolescencia es un momento donde necesitas ser tú mismo y rompes esquemas de ionización de infancia para ser tu mismo, con tu criterio, entonces imagínatela la hora de tener a los papás año y medio encima, eso no tiene sentido” (Maria Mercedes, Psicóloga de bachillerato, 28 de agosto de 2022).

Asimismo, dicha realidad no sólo incrementó la responsabilidad parental en la educación de los hijxs, sino también en el teletrabajo y el cuidado y asistencia de familiares vulnerables en la pandemia. Debido a las tensiones y el estrés generado por esta situación (Molina, 2020), muchos acudientes no tuvieron un acompañamiento deseado con sus hijxs durante la educación virtual. Por ello, mi intención no es generalizar en los casos, ya que debido a la pluralidad, no sólo de las familias sino también de las formas en las que cada una de estas afronta las situaciones, no existe un comportamiento homogéneo dentro de las estructuras familiares. Sin embargo, desde mi investigación sí existe un proceso sustentado en la autonomía, autogestión, autorregulación y responsabilidad por parte de los estudiantes más grandes en medio de su trayecto académico virtual. En palabras de Ángela, coordinadora académica del Colegio San Diego:

“Los papás también estaban descubriendo este mundo de su trabajo virtual de otra manera. Algo que pasó en las jornadas laborales de todos fue que se hicieron más extensas. Entonces, a veces yo sentía a los papás en casa, pero no acompañando el proceso. Papás de adolescentes que pensaban: él o ella está ahí o acá, pero que estén ahí es suficiente. O sea como que ese acompañamiento en adolescentes tal vez no fue tan marcado, contrario a lo que sí pasó en chiquitos. Con los chiquitos hubo papás que se sentaron al lado, que vivieron la escolaridad, que se enteraron un poco más del proceso. Pero, los adolescentes creo que vivieron la situación más solos y más desde la visión de: “tu eres autónomo, mira tú cómo lo resuelves y cómo lo gestionas”” (Entrevista, 29 de julio de 2022).

“Cuéntame un poco sobre ti, ¿con quién pasaste la pandemia?” Fue la pregunta que le dio inicio a mi conversación con René, María José y Olivia, en privado, para construir

propiamente sus relatos de vida durante la pandemia. Las respuestas fueron tan variadas como sus personalidades. Sin embargo, durante este diálogo todos afirmaron haber observado las condiciones, mencionadas anteriormente, vinculadas al escaso tiempo que tuvieron los padres por temas laborales y problemas de salud propios o con otros miembros de la familia, lo cual permitió un cambio en las dinámicas desarrolladas en casa. Es importante mencionar que dicha transformación no implicó un aspecto negativo, en la mayoría de los casos, ya que por el poco tiempo las familias se dedicaron a buscar alternativas con actividades que ayudarán a solventar el tiempo y a fomentar la unidad.

“Vivo con mi papá, pasé todo el confinamiento junto a él y qué te digo, fue un caos. Me levantaba y él estaba trabajando, me acostaba y él estaba trabajando. Se la pasaba todo el tiempo en su computador, hablando por su celular; siempre estaba molesto e irritable. Empezamos a tener muchas discusiones porque él es muy duro conmigo, pero además porque yo ya no soportaba pasar tanto tiempo en esas condiciones de encierro. Me daba mucha ansiedad la incertidumbre que generaba el encierro, yo solo pensaba: ¿volveré a ver a mis amigos? ¿podré salir de nuevo a la calle? ¿volveré al colegio? Yo me sentía muy perdido y confundido y siempre busqué un refugio en mi papá y nunca lo tuve. Eso hizo, en parte, que quisiera iniciar mi consumo de drogas, porque iba a ser lo más diferente y divertido que había hecho en meses” (René, comunicación personal, 12 de agosto del 2022).

El caso de Olivia fue un poco parecido al de René, pero su caso tenía como protagonista el contagio de sus papás por covid-19.

“Al inicio de la pandemia fue tenaz. Soy la menor de cinco hermanos. La mayoría de ellos ya se fueron de la casa, sólo quedamos mi hermano, que me lleva un año, y yo. La situación consistía en que mis papás eran de esas personas que estaban muy asustadas, debido a la desinformación. Entonces estaban encima de nosotros todo el tiempo. Te juro que no podíamos acercarnos a la puerta de la entrada de la casa \*risas\*. Fue motivo de muchas peleas. Mis papás trabajaban todo el tiempo; mi papá es fiscal y se le multiplicaron los casos, fue impresionante. Entonces el único tiempo que pasamos en familia era la cena, aunque luego terminaban de comer y seguían trabajando. Era una locura. En mayo del 2020, mi mamá empieza a salir una vez a la semana de la casa para ir al trabajo. No sabes lo cuidadosa que era con los gérmenes. Siempre estaba desinfectando para no contagiarnos de nada. Sin embargo, un día ella se empezó a sentir muy mal y enferma. Llamamos al médico domiciliario para que la fuera a revisar y estaba tan mal de la respiración que se la tuvo que llevar en la

ambulancia a urgencias. Imagínate, mi hermano y yo llevábamos sin salir de la casa cinco meses- de verdad, los peores de mi vida- y la primera vez que salimos fue a esperar afuera del hospital cualquier información de mi mamá, porque a nosotros no nos dejaron entrar, sólo a mi papá. Ese día fue el inicio de una película trágica en mi vida. A los pocos días a mi papá también lo internaron, ¿puedes creerlo? Nos quedamos mi hermano y yo sólo en la casa. Nadie venía a visitarnos porque teníamos Covid, pero éramos asintomáticos. Por esta época empecé mi consumo de alcohol, me empezó a ir muy mal en el colegio y perdí mucha motivación con mi vida. Fue un momento muy duro. Pensé que mis papás iban a morir. Estuvieron casi un mes hospitalizados. A nosotros nos dejaban ir a visitarlos muy poco, por lo que no sabíamos mucho de su diagnóstico. Un día un tía me llama y me dice que mi mamá le habían dado de alta. Una parte de mí volvió a sentirse viva de nuevo. A los nueve días también le dieron de alta a mi papá. Como te dije, fue un momento difícil, pero eso hizo que mejorara muchísimo la relación con mis papás. Todo el tiempo estamos pendientes del otro. De una forma u otra sentir que los perdía me hizo ser más consciente de mi vida y de mi entorno, y siento que ellos también empezaron a ser más flexibles con nosotros” (Comunicación especial, 14 de septiembre del 2022).

A diferencia de René y Olivia, la situación de María José fue mucho más amena en términos familiares.

“Vivimos mi mamá, papá, hermana, mi perrita y yo en la casa. No esperes escuchar una historia trágica, como pasó en la mayoría de casos con otras personas, porque no la tengo. Empezó la pandemia y había muchas emociones. La incertidumbre y la ansiedad eran una de ellas. Soy una persona muy aplicada con el colegio y si te soy sincera lo que más me preocupaba era no aprender de la misma manera en la que lo venía haciendo. Ya sé, muy ñoña \*risas\*, pero así me gusta. La verdad es que con mis papás nunca hablamos mucho de emociones y temas así, pero en la pandemia ellos intentaron mucho sucumbir a la comunicación para saber que estábamos sintiendo y así darnos calma y esperanza. Las dinámicas en mi casa empezaron a ser como nunca. De 8am-2pm yo estudiaba- y en ese espacio cada uno estaba ocupado haciendo sus obligaciones; de 2-5pm salía al patio a recibir el sol, a jugar con mi perra, a veces tejía o miraba películas en la carpa, pero era ley que a esa hora estaba en

el patio; de 5pm en adelante esperaba a que mis papás dejaran de trabajar para poder hacer alguna actividad con ellos: juegos de mesa, ver películas, cocinar, pintar, leer- era tierno porque nos poníamos a leer juntos-, hacer rompecabezas, en fin, teníamos muchas actividades. Pero igual, no creas, aunque parezca que mis papás tenían mucho tiempo, la verdad era que tenían mucho trabajo. Ellos trasnochaban para terminar el trabajo que no hicieron por pasar tiempo con nosotras. A mi me fue muy bien en esta época, fue un tiempo que aprovechamos para unirnos mucho como familia.”(comunicación especial, 18 de agosto de 2022).

\*

Ahora bien, es importante destacar algunas de las reflexiones que se extraen a lo largo del capítulo, empecemos por la construcción de una identidad adolescente y juvenil. Es interesante notar que los medios tradicionales de socialización, como lo son principalmente la familia y el colegio, ya no conservan ni la misma influencia en cuanto a las estructuras ni guardan la misma importancia frente a las funciones. Por lo que, y como expresa Dayrell (2010), los jóvenes y adolescentes de esta generación se forman y se construyen como actores sociales de manera muy diferente a como lo hacían antes, registrando un cambio de tiempos y espacios de socialización (Pág. 03). Desde entonces, y con el desarrollo de los medios digitales, el acceso, descubrimiento, exparcimiento y viralización de la alta gama de información y el papel fundamental de los grupos de pares, se ha empezado a sobresalir una nueva configuración cultural (Dayrell, 2010), en la cual el proceso de construcción de identidades sociales coexisten de distintas instancias productoras de valores y referencias culturales.

Es pertinente, asimismo, considerar la experiencia que tuvieron los estudiantes durante la pandemia en relación a su paso por la etapa de adolescencia media y tardía- depende del caso- y cómo ello configuró la consolidación de nuevas: prácticas, formas de ver la vida, amistades, entre otros, desde, por supuesto, un referente virtual. A diferencia del resto de personas que no tuvimos que pasar un tránsito etario tan marcado como lo es la adolescencia en medio de una pandemia, los estudiantes de esta investigación tuvieron que pasar diferentes retos. Uno de estos, la necesidad del dominio de la vida virtual para poderse comunicar, pero además para formarse en sociedad. Lo cual, nos lleva al siguiente punto y es que la constante permanencia en línea llevó a los estudiantes a consumir toda la información que internet puede brindar sin algún tipo de supervisión o restricción. Por lo que se manifestó de manera más

temprana, sin aludir a algún tipo de generalización, el afán por explorar los distintos dominios de la vida juvenil y adulta, como el interés por las nuevas identidades, la sexualidad, el consumo de sustancias que alteran el sistema nervioso, las luchas sociales, etc; hecho que es una característica de esta etapa, pero que a raíz del encierro se agudizó.

Bajo este mismo orden es importante enunciar la sucesión de emociones emergentes que dieron lugar en el marco de la coyuntura y el proceso de adolescencia. Sí bien la adolescencia es una etapa de crecimiento y desarrollo emocional (Poncela, 2014) en donde los episodios de enojo, ira, tristeza, depresión, miedo, ansiedad, timidez, falta de interés, entre otras, están presentes, la pandemia hizo de estas transformaciones una experiencia más intensa. Pues, en muchos relatos, no sólo de estudiantes del colegio sino a nivel general, existieron casos de muerte y/o enfermedad de algún ser querido que hizo que el manejo de emociones fuera mucho más difícil de llevar. A esto se adicionan los conflictos en el hogar, los cuales se desencadenaron en razón a varios motivos que pude analizar tras esta investigación: falta de adaptación; estrés por parte de los progenitores a causa de la situación, debido a las largas y extensas horas de trabajo- lo cual generó una ausencia en el acompañamiento tanto académico como emocional-, o, en su efecto, la pérdida de trabajo; y la falta de comprensión y estrategias socioemocionales entre todos los miembros de la familia. Lo cual generó en los estudiantes un impacto emocional negativo que fue solucionado por medio de vías informales y sin suficiente acompañamiento socioemocional.

## ***Capítulo 2: Aprendizaje en tiempos de cambio: reflexiones sobre la educación a distancia y el regreso a la presencialidad, los enfoques formales y el fortalecimiento del bienestar emocional.***

---

El aprendizaje debe propiciar un desarrollo cognitivo, pero sobre todo emocional. Desde de la perspectiva de las instituciones educativas se busca que los estudiantes, por medio de lo que aprenden, enfrenten un mundo más complejo- en donde el ambiente competitivo es uno de los desafíos más grande que tendrán que afrontar en la edad adulta- con una mayor oportunidad de obtener bienestar general (Márquez & González, 2017). El concepto de educación ha ido cambiando progresivamente con el tiempo. Este ha puesto su importancia no sólo a expandir el conocimiento cognitivo sino a reforzar las habilidades emocionales que los individuos traen consigo mismos a las situaciones de aprendizaje, alejándose cada vez más de

la posición que concibe al aprendiz como un receptor pasivo de la información (Peralta, 2013). De ahí la importancia del rol del profesor, pues la vida en el aula implica una permanente interacción bilateral que construye un proceso de intercambio de aprendizajes y enseñanzas constantes.

La educación emocional constituye un proceso continuo y permanente, cuyo propósito se encuentra encaminado en afianzar el desarrollo de las competencias emocionales, como elemento esencial del desarrollo humano que fortalece el bienestar personal y social (Bisquera, 2009). Se encuentra, según la UNESCO (Delors, 1996), que para darle cara a los nuevos desafíos, se deben asignar nuevos objetivos a la educación y, asimismo, modificar la idea basada en el utilitarismo del aprendizaje, establecida bajo otras líneas de pensamiento como las de Platón, Aristoteles o Kant -primeros pensadores que hablaron sobre la educación-. Así, la educación emocional tiene el propósito de contar con una metodología práctica, favoreciendo el desarrollo de competencias emocionales tales como empezar a reconocer las emociones propias y ajenas (Peralta, 2013).

De ahí la importancia de aplicar este tipo de aprendizaje en el aula de clase, pues “los factores emocionales pueden influir, por tanto, de manera positiva o negativa en el desarrollo de los recursos cognitivos, así como el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el logro académico” (Márquez & González, 2017: 02). Por ello, la regulación de las emociones es un elemento esencial en la educación (Peralta, 2013), en donde se manejan temas valiosos como la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, las habilidades de afrontamiento en situaciones de peligro, el desarrollo de la empatía y demás componentes que fortalecen las habilidad de autorregulación; siendo la capacidad de identificar emociones un elemento fundamental para el conocimiento personal y el asentamiento de buenas relaciones sociales.

Así, la enseñanza y el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales refuerzan y constituyen un conjunto de competencias que facilitarían las relaciones interpersonales, por lo que las relaciones se encuentran entrelazadas con las emociones (Peralta, 2013). Para este trabajo es importante entender lo socioemocional como un desarrollo en las competencias sociales y emocionales, relacionadas con las habilidades para reconocer y manejar emociones, fomentar el cuidado y la preocupación por otros, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas y enfrentar situaciones desafiantes de manera efectiva (Mestanza & Taimal, 2017). Durante los últimos años el desarrollo socioemocional ha llamado la atención dentro del mundo académico, las políticas públicas y el contexto escolar. El centro CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) define este como el proceso de ayudar a niños, e incluso adultos, a desarrollar las competencias fundamentales para la efectividad en la vida

(Marchant, Milicic & Álamos, 2013). De ahí la importancia de reforzar estos conocimientos desde las instituciones de educación.

- ***Un golpe sorpresa: Retos y aciertos de la educación a distancia***

“Inicialmente nosotros, como colegio, consideramos que el tiempo de confinamiento iba a ser corto; que nos íbamos a quedar en casa 2 o 3 semanas y recuerdo mucho que yo miraba el calendario y decía: “3 semanas y llega semana santa, entonces perfecto”. O sea en nuestra mente después de semana santa de ese año volvíamos. Recuerdo mucho que nos fuimos ese viernes, pero el lunes los estudiantes ya no volvieron al colegio, el martes preparamos con los profesores y el miércoles arrancamos virtualidad. Creo que no tuvimos tiempo de prepararnos pedagógicamente para el campo, o sea eso fue en 2 días” (Ángela, coordinadora académica del colegio San Diego, entrevista, 29 de Julio del 2022).

En febrero del año 2020 el virus del COVID-19 fue declarado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) una emergencia de salud pública de alcance internacional. Esto implicó un cambio drástico en cuanto a la planificación del mundo y la vida, pues como consecuencia al confinamiento obligatorio, para evitar la propagación del virus, la mayoría de actividades comerciales, económicas, educativas, entre otras, se empezaron a realizar de forma remota, por lo que los medios virtuales desempeñaron un papel esencial para el desarrollo de las mismas. En el caso de la educación se utilizaron algunos espacios virtuales con el fin de darle continuidad al desarrollo del conocimiento basado en herramientas de mensajería instantánea, videollamadas, pizarras virtuales, materiales audiovisuales e interacción con sus pares y docentes (Acosta, 2021). Sin embargo, para la mayoría de estudiantes, madres y padres de familia y profesores la educación desde casa fue un gran desafío, debido a los problemas que giraron en torno a este nuevo método.

La educación virtual ha sido una estrategia de alto impacto, que se ha propuesto, no sólo para brindar cobertura sino también oportunidades. Incluso, antes de la pandemia ya se venía incorporando este método que ha significado una transformación y evolución para la educación (Crisol; Herrera & Montes. 2020); permitiendo adquirir conocimientos por medio de las herramientas tecnológicas, que facilitan el aprendizaje a largas distancias. Sin embargo, existieron muchos desafíos durante el proceso de educación virtual obligatorio, debido al cambio que significó una modalidad diferente a la presencial; en especial para lxs profesores de más edad, lxs estudiantes con déficit de atención y las personas que no contaban con la

facilidad de adquirir internet o material tecnológico adecuado. Por lo mismo, se ha evidenciado en algunas investigaciones (Sanabria, 2020; Gisbert, 2020; Díaz & Cabrera, 2021; Casero & Sánchez, 2022) que este paso fue problemático para la mayoría de instituciones, debido a la falta de planeación, esquemas de modelos y propuestas válidas, debido al poco tiempo para ello.

La experiencia institucional en San Diego en cuanto al primer momento de tránsito y durante todo el proceso virtual fue, en su mayoría, favorable. Pues, según las directivas se pudo dar cuenta de la innovación con la que abordaron los espacios virtuales junto a la oferta que generaron dentro de estos mismos. Según Beto, educador del colegio, hubo un factor de éxito muy importante y fue captar la atención al promover espacios que no fueran la réplica del salón de clase presencial, sino que se tuvieran formas y metodologías distintas para acercarse al aprendizaje. ¿Cómo? Desde una perspectiva positiva, incrementado el interés por parte de los estudiantes hacia las herramientas digitales. El primer paso que dio San Diego fue identificar los diferentes potenciales de los recursos que brindaba la educación virtual para incitar la motivación en los estudiantes, como lo fueron las comodidades: no tener que madrugar, ni pasar muchas horas dentro de una ruta y la facilidad y rapidez en el acceso a la información, entre otras.

No obstante, a lo largo de mi investigación en campo identifiqué que en efecto surgieron diversas dificultades durante el proceso educativo, relacionadas a: lxs profesores, las herramientas digitales, lxs estudiantes, las aulas virtuales y el hogar. Desde el ámbito de las dificultades que tuvieron los profesores junto a las herramientas digitales, Santiago, profesor de la materia de español, expresa haber sentido durante las primeras semanas la carencia en el acompañamiento por parte de las directivas en cuanto a las capacitaciones del uso de recursos. “Teníamos presente que debíamos cambiar las cosas de una forma más didáctica y utilizar nuevas plataformas que nos ayudaran a lograr eso. La observación del colegio fue que no debíamos replicar una clase presencial [...] pero el no tener una estrategia clara para saber hacia dónde direccionar las clases fue también muy difícil, sobretodo para los profesores mayores que llevaban, hasta ese momento, dictando clase toda su vida de forma presencial. Yo con 29 años estaba más relacionado a implementar material digital, pero de igual forma fue difícil” (6 de septiembre de 2022).

“Llevo 45 años enseñando, ¿se imagina lo complicado que fue para mí dictar clases por el computador? Con decirle que yo sólo usaba el computador para pasar notas por excel y ya está. Algo totalmente básico. Por eso mismo el cambio fue muy drástico. Tanto que no podía tener control de mis estudiantes.

Le voy a contar una experiencia bien amarga que tuve. Llevaba dos meses dictando clase y me empecé a dar cuenta que las clases no estaban funcionando. Los chicos no prendían las cámaras, no participaban en clase y en muchas ocasiones ni siquiera entraban. Envíe un correo esa semana pidiéndoles que asistieran a clase todos, porque quería hablar sobre las nuevas alternativas que quería empezar a incorporar en el salón de clase, pero, antes de eso, quería que ellos me compartieran cómo se sentían. Llegó el día de clase y aparentemente todos estaban. Empecé a preguntarles sobre cómo se habían sentido las últimas semanas en clase y un estudiante no identificado empezó a sabotear mi clase poniendo vídeos sexuales. ¿Se puede imaginar el momento tan incómodo que vivimos en esa clase? Mi reacción, casi que inmediata, fue cerrar la reunión para todos. Mandé al instante un correo pidiendo perdón por la situación que se había presentado y hablé con las directivas del colegio para informarles acerca de la situación. De ahí en adelante mi actitud con los estudiantes fue, ya sabe, distante. Nunca supimos qué estudiante fue; de hecho, no sabemos si lo era, pero no sólo pasó en mi clase sino en la de varios profesores” (Doris, profesora de matemáticas, conversación personal, 28 de agosto de 2022).

Las clases, por medio de plataformas virtuales, se convirtieron en la herramienta principal para enfrentar el marco social que nos encontrábamos viviendo en 2020. En la mayoría de escenarios habían muchos limitantes para el desarrollo de este mismo; uno de ellos la resistencia de los docentes al uso reiterado de tecnologías de la información, debido a la inexperiencia y desconocimiento que esto conllevaba para muchxs. Como expresa Ángela durante la entrevista, la mayoría de docentes del colegio no son tan jóvenes por lo que empezar a manejar métodos digitales no fue tan fácil para algunxs de ellxs. “Otra situación que pasó en tanto a los profes es que en San Diego trabajamos mucho desde la evidencia, desde el “qué estás haciendo”- sobre todo en la pandemia-. Entonces, todos los días se les mandaban a hacer cosas a los estudiantes, pero cuando los profes se dieron cuenta que tenían de vuelta cien correos diarios con los chicos mandando fotos y mandando evidencias, pues el profesor no tenía el tiempo para sentarse a corregir eso con toda la calidad que implicaba. Lo cual generó mucho desespero para nuestra comunidad de docentes” ( 29 de julio de 2022).

Resulta casi intrínseco pensar que las nuevas generaciones emplean el uso de plataformas y herramientas digitales de manera adecuada. Pues, son generaciones que han crecido plenamente dentro de la era digital y esto hace que lxs jóvenes acepten la tecnología como parte de la realidad en la que viven. Sin embargo, una de las dificultades que se

presentaron por parte de lxs estudiantes fue justamente que no muchos de ellxs tenían un conocimiento general sobre estas tecnologías. “Se asume que los jóvenes saben utilizar un montón las herramientas electrónicas, pero te puedo decir que no es así. La mayoría de ellxs- si no es que todxs- saben utilizar el celular manejando cosas básicas, pero hay muchos de ellos que no saben cosas que uno cree que sean básicas. Por ejemplo, no saben mandar un mensaje por correo electrónico. Estudiantes que no saben adjuntar un archivo o cosas muy básicas en la búsqueda de Google” (Yeisson Quintana, profesor de sociales, entrevista, 14 de septiembre 2022).

De igual forma esta no fue la dificultad que más confrontó a los profesores y a las directivas, ya que el principal reto que se presentó fue la falta de motivación en los estudiantes. “Empezamos a notar una preocupante fluctuación motivacional. Entonces, veíamos estudiantes que no prendían cámaras, no se metían a la clase, desaparecían días enteros y tocaba llamar a ver que estaba pasando. Hubo un porcentaje de niños que no estaban conectados o, si lo estaban, se encontraban metidos en algo paralelo y permanente a la clase” (Maria Mercedes, entrevista, 28 de agosto de 2022). La motivación es un elemento fundamental dentro de las implicaciones para el aprendizaje. Con la enseñanza virtual fue difícil captar y conseguir la motivación que se solía tener durante la normalidad. Por ello, para San Diego era importante implementar actividades en donde se usaban distintos recursos- de los cuales hablaré más adelante- a la hora de construir el aprendizaje, hecho que supuso un reto, pero incrementó la motivación para algunxs estudiantes.

Por ello, para mí fue importante saber no sólo lo qué entendían lxs estudiantes de décimo por motivación sino también conocer cómo vivieron desde su perspectiva esta anécdota motivacional, contada por todxs lxs profesores a los que les realicé la entrevista. Para entender puntualmente cuál era la motivación que habían perdido. Había acabado de salir, justamente, de la entrevista con Santiago y me topé con un grupo grande de estudiantes que se estaban preparando para salir al primer descanso, luego de su clase en el laboratorio de química. Tenía el tema fresco, ya que Santiago me comentó en varias partes de nuestro diálogo su profunda preocupación respecto a la apatía que él había percibido durante las clases virtuales.

Entré al salón con una gran sonrisa y todxs me recibieron muy bien. Ya llevaba yendo al colegio dos meses y sentía que la actitud de ellxs hacia mí era cada vez más cercana y me tenían más confianza; aunque siempre guardando los límites. “Buenos días, chicas y chicos, los espero detrás de la sala de profes; lleguen los que quieran pasar el descanso conmigo para hablar sobre su experiencia en pandemia” les dije. Por lo general era la forma de acercarme a ellxs. Pues, decirles que quería escuchar cómo se sentían era muy bien recibido, ya que se

notaba que todos tenían ganas de hablar sobre sus experiencias y emociones. Me senté en el pasto y empecé a ver mis notas de campo. Pasaron diez minutos y sólo se sentaron conmigo seis estudiantes- de veintitrés que habían en el salón-, así que empecé con los que estuvieran.

El tiempo durante mi trabajo de campo era fundamental, ya que el descanso era un espacio muy corto, pero era el momento en el que más se desenvolvían conmigo; curiosamente y a la vez no, al frente de algún profesor, figura de autoridad o figura adulta, ellxs no me hablaban de la misma manera como cuando estábamos solxs. Supuse que al no ser una par, pero tampoco una figura de autoridad, era adaptada de acuerdo al espacio. Es decir, cuando estaba con lxs profesores o personas que trazaran una potestad de mando para ellxs, yo automáticamente pasaba a estar cerca de ello. Mientras que cuando estábamos sin la presión jerárquica me sentían más cerca a su edad, lo cual hacía que se sintieran más segurxs.

“¿Qué entienden por motivación, chicxs?” Paola empezó la conversación tras un minuto largo de silencio. “Es cuando tengo muchas ganas de hacer algo y tomo el impulso para hacer eso que quiero” “Es la fuerza que me impulsa a desarrollar algo de manera agradable”, contestó Héctor seguido de Paola. “Siento que es un acto de disposición a una situación” dijo Olivia. El resto se quedó en silencio, “¿qué piensan ustedes, René, Pablo y Lorenzo?” “Pensamos igual”, respondieron con algo de timidez. “Ahora, ¿qué creen que es la motivación escolar? Es decir, ¿qué los motiva a ustedes a venir al colegio?” Todos respondieron: “aprender, conocer personas, parchar, jugar fútbol, lxs amigxs, la música, saber chismes [todos se rieron]”.

Esta conversación me generó dos cosas importantes. La primera fue una reflexión que salió luego de esta pequeña platica de media hora, pero también tras el trabajo que realicé con estudiantes de colegio privado durante tres meses. A esto último quiero agregar que mi experiencia como estudiante tanto de colegio como de universidad privada soportó el desarrollo de esta observación; y es que la motivación de ellxs no era precisamente el estudio. Es claro que hay chicas y chicos que sí disfrutan y se motivan al aprender, pero considero que el privilegio de tener intrínsecamente la oportunidad de estudiar no permite en muchos casos- no hablo de forma general- sentir motivación por aprender, porque es algo que ya está dado; sí o sí la vas a tener, lo cual hace que no te intereses en esforzarte para llegar a eso y por lo mismo no vas a sentir la misma motivación que sentirías por algo que no tienes y quieres lograr para así obtener una recompensa.

Así, abro paso a la siguiente reflexión que podría más bien considerarla una afirmación cuando analizo que la motivación que los estudiantes tienen por ir al colegio es el ambiente social que el espacio institucional les facilita. Las relaciones que se establecen dentro de un mismo espacio son esenciales en el proceso de construir y refinar destrezas y conocimientos

(Schunk, 1996). Por lo que la ausencia de estos espacios durante el confinamiento debilitó el desarrollo socio-emocional y por lo tanto la motivación que se desencadena del ámbito de interacción. Recordemos que el concepto de interacción fundamenta la necesidad que tenemos los sujetos de relacionarnos físicamente en mútua presencia (Goffman, 1955), para darle vigor a la construcción de conocimiento que se explica únicamente en términos de interacción social y cultural; sobre todo en un ámbito escolar, donde el aprendizaje ocurre bajo el marco de las acciones que se llevan a cabo en el aula cuando los docentes y los estudiantes, también entre ellos mismos, interaccionan en un espacio relacional de intercambio en el que se igualan como sujetos (Giroux, 1997).

“Estuve muy desmotivado. Creo que te lo he contado bastante. Detestaba entrar a clase, porque era aburrido. La mayoría de profesores querían seguir dictando temas como si nada hubiese pasado; aunque no puedo negar que tuve dos o tres profesores que me ayudaron a darle mucho sentido a mi vida con sus clases, porque encontraron la forma de articular todo: la clase, las emociones y la coyuntura. A veces sí prestaba atención porque me daba miedo perder la materia y tener problemas con mi papá, pero la mayoría del tiempo estaba en otras cosas”. ¿Qué cosas? Le pregunté “Jm, en redes sociales, vídeo juegos, escuchando música, tocando guitarra. Creo que fue eso, todo el confinamiento para mí se trató de estar metido en mi cuarto haciendo cualquier otra cosa, menos estudiar y, en lo posible, pensar. Y no me malinterpretes, a mí me gusta mucho estudiar, pero no bajo esas condiciones” (Rene, conversación personal, 18 de agosto de 2022).

Según lxs profesores y directivas, se empezó a notar un problema que afectó a nivel general las clases en el colegio, debido a la fluctuación en la motivación; relacionado al bajo interés de lxs estudiantes por: prender la cámara, participar y asistir a clase. En muchos casos se identificó que tanto la falta de participación como de asistencia se encontraban relacionadas a un factor emocional y personal, el cual afectó el proceso de aprendizaje durante ese momento de coyuntura. Recordemos que la mayoría de sujetos tuvimos que enfrentar la dura realidad del momento, viendo personas morir o enfermar desde el encierro de nuestros hogares. Lo cual, fue un elemento que vulneró la motivación y junto esta las funciones formativas. Sin embargo, detallé elementos interesantes a la hora de conocer las razones que tenían lxs estudiantes para no encender sus cámaras, ligadas a circunstancias sociales y etarias, en donde el miedo y la pena fueron protagonistas.

“No se querían exponer visualmente a la pantalla, por la pena que les daba ponerse en escena física. Es decir, no querían que el resto viera si papá o mamá pasaban por detrás de la cámara, el peinado que tenían, si se acababan de levantar, el cuarto, la cama. Aunque sin

duda, estoy segura que era una ansiedad que les daba referida a la autoimagen corporal en pantalla” (Maria Mercedes, psicóloga de bachillerato, entrevista, 28 de agosto de 2022)

“Considero que un factor importante a tener en cuenta es que por su edad son propensos a hacer y a que les hagan bullying. Este no es un colegio que se caracterice por ese tipo de situaciones, somos muy pocos y normalmente lxs chicxs son una red de apoyo entre ellxs mismxs. Sin embargo, sería absurdo desconocer los casos que hemos tenido que manejar. Ahora bien, partiendo de esta información y de mi larga experiencia como docente, puedo juzgar que una de las razones por las que no prendían la cámara también era debido a la exposición incontrolable que tenían frente al público y lo que ello suponía: las fotos, vídeos, memes y mensajes internos” (Doris, comunicación personal, 28 de agosto de 2022).

Sobre este mismo asunto, Ángela afirmó que “la cámara los confrontaba, entonces habían procesos, me imagino yo, de autoestima pero también hubo ahí procesos en los que los estudiantes se encontraban en la cama tomando clase mientras estaban en otra página; con el video juego, el celular, en pijama, desayunando. Entonces, tratar de separar las rutinas escolares de las rutinas de casa también creo que fue un reto que no fue tan sencillo. En un principio, como institución, intentamos entender la situación de porqué la cámara apagada, entendíamos que sobre todo los adolescentes estaban inmersos en una situación de miedo pero también como de lucha interna de preguntarse constantemente “¿por qué me está tocando vivir esto a mí en esta etapa de mi vida?”” (Ángela, entrevista, 29 de Julio del 2022).

Según la investigación *“Why students do not turn on their video cameras during online classes and an equitable and inclusive plan to encourage them to do so”* realizada por Frank Castelli y Mark Sarvary (2021), las principales razones por las que los estudiantes de una universidad de Estados Unidos (Cornell University) no prendían la cámara eran: la preocupación que sentían por su apariencia y porque otras personas pudieran ver el fondo del espacio en el que estaban. También, y con una frecuencia relativamente moderada estaban las preocupaciones de: distraer a sus compañeros de clase o al profesor, no querer ser vistxs caminando lejos de la computadora y no prestar atención, por hacer otras cosas mientras estaban dentro de clase. Por último, con un menor porcentaje, lxs estudiantes afirman sentirse incómodos y apenados por prender la cámara al ver que el resto de sus compañerxs no lo hacen, así que prefieren actuar de la misma forma.

Otras dificultades que se observaron a nivel general en los colegios se encuentran relacionadas al largo tiempo de exposición a las pantallas. Los estudiantes debían “ pasar varias horas del día frente a su computador y si no tienen la costumbre de hacer descansos y pausas activas con el tiempo pueden presentar problemas visuales, musculares, por

movimientos repetitivos y malas posturas ergonómicas” (Fajardo & Cervantes, 2020. Pág. 07). Por esta misma razón, muchas familias en San Diego, tan pronto se volvió a la presencialidad rechazaron la idea que tenían las directivas de continuar con un día virtual. “La directora quería mantener un día virtual porque le parecía una nota pensar un día sin desplazamientos eternos. Nos dimos cuenta que podíamos ser útiles y efectivos a través del computador, pero los papás tumbaron la idea y no lo dejaron hacer. Pues porque para ellos eran muchas horas al día tener a los hijxs pegados al computador, pero creo que permitirnos que lo digital habite la cotidianidad de las aulas es uno de los grandes logros” (Maria Mercedes, Psicóloga de bachillerato, 28 de agosto de 2022).

A pesar de las dificultades que se presentaron durante la educación virtual, es oportuno reconocer la relación existente y primordial entre la educación y las nuevas tecnologías de la comunicación e información. Esto, porque, como he mencionado en varias partes del texto, la educación juega un papel fundamental en el desarrollo de cada sujeto (Luengo, 2004), al permitir el crecimiento, o acercamiento, de la capacidad reflexiva e intencional que comprendemos los seres humanos (Ramón, 2020). Y las tecnologías digitales se han convertido en un instrumento que favorece estos procesos de enseñanza. El uso adecuado de estas últimas permite abrir nuevos horizontes de comprensión del qué hacer educativo y su validez en la apropiación del conocimiento (Pascagaza & Cervantes, 2020); como se logró distinguir en San Diego por parte del profesorado y las directivas. En donde se dieron el poder de explorar nuevas plataformas que ayudarán a profundizar de manera interesantes los análisis de las clases.

“Dentro de los beneficios que le encontré a la virtualidad en mis clases fue empezar a utilizar mucho más material audiovisual. Creo que esa fue una alternativa muy valiosa que yo rescato y que empezó a aliviar un montón las clases. ¿A qué me refiero? A que no fuera solamente exposiciones y a pasar diapositivas, sino a hacerlo mucho más dialogado con los estudiantes y empezar a compartir con ellos otro tipo de material a los que antes no acudimos, por ejemplo, el cine; o también compartir series. Entonces yo creo que echarle mano a esos recursos también fue muy valioso” (Yeisson Quintana, profesor de sociales, entrevista, 14 de septiembre 2022).

“Otra cosa buena, es que como tenían el computador ahí, la entrega de trabajos era más fácil. En el sentido en el que copiaban de una en el computador sus apuntes y en los documentos, entonces yo podía ver todo al instante. Había como la posibilidad de estar pendiente de muchas más cosas o de que entregaran más rápido y de, asimismo, yo poder

mostrarles mucho más recursos inmediatamente” (Santiago, profesor de español, entrevista, 6 de septiembre de 2022).

Además de la facilidad que las herramientas digitales brindaron durante el confinamiento y luego de él, a otrxs profes les llamó la atención temas particulares en cuanto al aumento del nivel de autonomía y, en muy pocos casos, la intervención y participación en estos espacios académicos por parte de lxs estudiantes y el aumento de creatividad por parte de lxs profesores. “En muchos casos se aumentó el nivel de autonomía, es decir nosotros antes de la pandemia teníamos una plataforma donde los profesores publicaron todas sus cosas, la virtualidad fue la mejor estrategia para que los estudiantes la aprendieran a usar bien, aprendieran a hacer esas consultas de forma más autónoma. Volvieron a la presencialidad y empezamos a ver que tuvieron procesos con mayor autonomía y responsabilidad, creo que eso sí lo vimos” (Ángela, entrevista, 29 de Julio del 2022).

Una de las competencias pedagógicas con más demanda en el contexto actual es la que vincula la habilidad de aprender de manera autónoma (Romero, 2010). Pues, esto garantiza que el sujeto sea capaz de responder a una sociedad rápidamente cambiante, como la que tenemos hoy en día, con ajustes macroeconómicos, alternancias políticas, avances científicos y tecnológicos, nuevas formas y relaciones de producción, flujos migratorios, reconfiguraciones de las identidades, relaciones de género, clase y etnia, la emergencia de nuevas subjetividades, entre otras.

En Colombia, desde el 2020, se están desarrollando medidas para incorporar las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en el proceso educativo de cada uno de los escenarios pedagógicos. Uno de los principales propósitos es justamente fomentar el uso de las herramientas digitales a partir de la conciencia en la autonomía (Pascagaza & Cervantes, 2020). Esto con la intención de que el estudiante pueda desarrollar habilidades en tanto al uso de las herramientas tecnológicas y al manejo de estrategias que le permitan obtener conocimientos y competencias necesarias en el campo profesional en el que se están formando (Rodríguez, 2020). El informe de la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (1996) sugiere que la educación para el desarrollo humano debe cortar las tensiones entre tradición y modernidad, para advertir a la autonomía educativa como un fin. En este sentido, el uso de las tecnologías de la información y comunicación son también un campo útil para evidenciar el concepto de autonomía desde el uso y la práctica en el desarrollo del aprendizaje y las tareas pedagógicas de los estudiantes.

A propósito, de las nuevas tecnologías la UNESCO propone edificar la autonomía en dialéctica con la libertad y la evolución con los demás (Delors, 1996. Pág. 17). Frente a esto, algunos profesores afirman que la educación virtual ayudó en el desenvolvimiento y desarrollo de la seguridad de ciertos estudiantes que sufrían al momento de socializar con el resto de la comunidad en San Diego. A diferencia de los estudiantes menos tímidos, los cuales dejaron de participar y asistir a clases, los estudiantes más callados empezaron a aportar de una forma notable en la que en presencialidad no lo hacía. “Por lo menos en la socialización de los más tímidos fue positivo porque de alguna manera no estaban expuestos a esos espacios libres como el recreo, el almuerzo, dónde no son espacios tan tentadores para personas que no tienen tanta seguridad en sí mismos, sino que estos eran unos espacios en dónde se acaba la clase y listo nos fuimos y ahí empezaron a aparecer muchos estudiantes que eran callados a intervenir, a participar, a utilizar estos espacios académicos en los que se sentían en completa libertad” (Beto, profesor de de la materia Filos, entrevista, 24 de agosto del 2022) .

El último factor que destacan los docentes en cuanto a la educación virtual tiene que ver con la creatividad, el ingenio y las estrategias que ellos mismos añadieron a las clases, de las cuales hablaremos con más detalle en el siguiente apartado “Estrategias institucionales y aprendizaje socio-emocional”. Sobresale bastante este factor entre los entrevistados, debido a que se deshace la idea, tanto para profesores como para estudiantes, de que las actividades creativas y lúdicas sean únicamente diseñadas para estudiantes pequeños o sólo se puedan contemplar dentro de clases dirigidas especialmente a lo artístico y no en otras como: química, matemáticas, sociales, etc. Lo cual favorece la formación de niños y jóvenes para desarrollar y alcanzar cada vez más su capacidad de creación frente a cualquier ámbito de la vida. Como expresa Félix Gómez en el artículo *Creatividad, mentiras y educación* publicado por la revista Javeriana (2013), “la creatividad es el producto de procesos cognitivos comunes a todas las personas, sumados al conocimiento y habilidad que se pueden llegar a tener en cualquier actividad o campo de conocimiento humano” (pág. 31).

“Rescato la obligación a la creatividad de los maestros. Sí o sí les tocó ser más creativos de lo que eran. Rescato el hecho de tener que integrar dispositivos electrónicos o herramientas digitales a su metodología de aula me parece super importante porque aprovecharon el recurso que teníamos en ese momento. Dejamos de lado el tablero y el marcador y empezamos a implementar juegos y actividades didácticas que incentivaron a los estudiantes a investigar y alimentar las metodologías del aula. Que los profesores hayan logrado ir al ritmo de lo que se encuentra pasando en el mundo, en términos digitales, se me

hace importante reconocer” (Maria Mercedes, psicóloga de bachillerato, entrevista, 28 de agosto de 2022).

- ***Más allá de la cátedra, los lápices y el tablero: Estrategias de acompañamiento socioemocional y académico***

“¿Qué metodología manejan en San Diego?” Le pregunté a Beto. “No creo que sea una metodología específica. No nos casamos con algo específico, pero sí tenemos corrientes de constructivismo de trabajo, por proyectos de trabajo colaborativo y una metodología que busca especialmente un desarrollo de habilidades para la vida, cada vez más alejada del tema de contenidos. Buscamos centrarnos en desarrollar unos contenidos y armar un plan para fortalecer habilidades que les permitan a lxs estudiantes resolver y proponer ideas que transforman al mundo y al entorno en el que habitan” (Beto, docente de la materia Filos, entrevista, 24 de agosto del 2022).

Los retos que los sistemas educativos han tenido que afrontar surgen tras las exigencias de un mundo globalizado y pluralista. Por ello, se han generado fuertes reformas educativas durante los últimos ochenta años, implicando la reconceptualización de los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación (Vivas, 2010: 02-08); por medio de diferentes estrategias para alcanzar las metas de aprendizaje que precisan la puesta en acción de ciertas destrezas y/o habilidades que cada unx de lxs estudiantes posee. Es importante entender las estrategias de aprendizaje como un conjunto de procedimientos orientados hacia la consecución de unas metas de aprendizaje (Schunk, 1991; Schmeck, 198), las cuales constituyen actividades conscientes e intencionales, que guían las acciones a seguir para alcanzar determinadas metas de aprendizaje (Arias, Barca, González & Núñez, 1999).

Existen diversas estrategias que se han implementado de acuerdo a las metodologías establecidas en cada institución educativa. Estas han sido foco de investigación para las disciplinas centradas en los estudios sobre la juventud y la educación, debido a la constante preocupación de los profesionales en educación, en cuanto a las limitaciones y dificultades importantes que han observado de lxs estudiantes a la hora de enfrentarse a la resolución y elaboración de actividades, operaciones, recursos y situaciones (Arias et al., 1999). Como explica Vygotsky (1978), el sujeto no aprende de forma individual, sino a través de experiencias con su entorno; permitido por su naturaleza de ser un ser social que interactúa y se comunica con las personas que le rodean, regulando y determinando, en última instancia, todos sus aprendizajes. Por ello, algunas estrategias relevantes han contado con

actividades para que el docente dinamice el aprendizaje con simulaciones, solución de problemas, aprender jugando, formulación de proyectos con tareas específicas (Vivas, 2010), entre otras formas interactivas, para favorecer aprendizajes, estimular el desarrollo de potencialidades y corregir funciones cognitivas deficientes (Ferreiro, 2002).

Estas estrategias mencionadas anteriormente no son más que un ejemplo que me suscita compartir para dar cuenta de algunas alternativas de enseñanza, aprendizaje y evaluación que se están incorporando dentro de muchas aulas de clase a nivel mundial, pero también para dar cuenta de las distintas formas en las que son integradas desde la docencia; con la intención de incentivar a los estudiantes a aprender de una forma más amena y favorable. Dando respuesta a que no todos los estudiantes aprendemos desde los mismos modelos tradicionales, a los que probablemente estamos acostumbrados y que además estamos expuestos a momentos vulnerables como seres humanos, que muchas veces impiden ir al mismo ritmo del resto de compañeros de clase. Por lo que dichas estrategias cobran un gran sentido de relevancia y evolución dentro del sistema educativo-que tiene como objetivo contribuir al desarrollo tanto emocional, personal, cognitivo y motriz del sujeto (León, 2007)-.

Ahora bien, dentro del marco de la pandemia del Covid-19 las estrategias también fueron un foco fundamental para la elaboración y desarrollo de las actividades académicas. Bien sabemos que la coyuntura impactó dentro de las formas de aprender, debido al cambio repentino de la modalidad, y por ello las instituciones de aprendizaje y enseñanza se propusieron crear modelos que buscaban principalmente modificar los ambientes en los que se llevaban tradicionalmente a cabo los procesos académicos (Londoño et al., 2021), haciendo un uso considerable de las TIC. Diversas investigaciones (Valdivia & Noguera, 2022; Posso et al., 2022; Ramírez, 2021; Yason & Callo, 2021) han señalado que durante este periodo se destacó la necesidad de un cambio educativo guiado hacia modelos y prácticas más flexibles que respondiera mejor a la complejidad de la sociedad actual, pero sobre todo a las dificultades- tanto académicas, emocionales, materiales, motrices, entre otras- que desencadenó el confinamiento durante el Covid-19.

“Me acuerdo mucho que ese día me levanté. Me senté en la esquina derecha de mi cama. Tenía clase y faltaban 10 minutos para que empezara. Estaba muy molesta con la vida; ya andaba desesperada del encierro y los conflictos conmigo, mi familia y las clases. Abrí el computador: “que fastidio esta clase” pensé. Entré de primeras, pasaron 5 minutos y la profe empezó la clase. “Hola, tata, buenos días” me dice. No contesté; tenía mucho fastidio.

Ella siguió saludando a mis compañeros. Debo aceptar que la mayoría de veces, si no es que siempre, mis profesores estaban de muy buen humor, o pues eso era lo que yo percibía. “Chicos, bueno, para esta clase no haremos lo habitual, hoy traje a una invitada. Les presento a Nidia. Ella es profesional en mindfulness y psicología de infancia y adolescencia. Por estos días estará pasando por todos los cursos para charlar con ustedes” dijo la profe. Nidia empezó a preguntarnos sobre nuestras emociones durante el confinamiento ¿qué sentíamos cuando empezó? ¿y qué sentíamos en ese momento? ¿Qué actividades hacemos en casa? ¿Cómo habíamos estado sintiendo las clases? ¿Qué tal era nuestra relación con las personas con las que vivíamos? Yo había hablado con mis amigas sobre algunas cosas que sentíamos, pero no había hablado con las personas de todo el salón y menos con los profes. Me di cuenta que todos estábamos teniendo prácticamente las mismas emociones: ansiedad, tristeza, fastidio, desmotivación, desesperanza. Pasé de odiar las clases a animarme con ellas, porque luego de la visita de Nidia los profes no sólo intentaban abrir espacios de diálogo en la clase, sino también empezaron a manejar las clases de una manera más dinámica, lo que despertó mi interés y mis ganas por estar en clase” (Tatiana, comunicación personal, 14 de agosto del 2022).

Una de las mayores preocupaciones durante la pandemia del Covid-19 a nivel mundial fue el estado de salud mental de las personas. Algunas investigaciones (Brooks, et al., 2020; Mohammed, et al., 2015; Leung, 2003; Tsang, et al., 2004) demuestran que las situaciones de riesgo sanitario tienen efectos negativos sobre la salud mental. Con base a estudios de archivo, en anteriores epidemias han sobresalido emociones de ansiedad, depresión, trastornos de sueño, trastornos de estrés postraumático, conductas adictivas y trastornos de la conducta alimentaria (Gatell-Carbó et al., 2021). Asimismo, se confirmó el impacto psicológico negativo por el confinamiento del Covid-19. Según el departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias de la OMS (Organización Mundial de la Salud) (2020), las actividades de distanciamiento social y aislamiento ocasionaron problemas de ansiedad y depresión, debido a la incertidumbre asociada a la enfermedad en sí, pero también a los factores en torno a esta: su rápida propagación y alto riesgo de infección, ausencia y precariedad de recursos económicos, falta de interacción, entre otras.

En España, por ejemplo, tras la investigación de ‘*Covid-19: Factors associated with emotional distress and psychological morbidity in spanish population*’ se afirmó que los

adultos refirieron un daño psicológico moderado o grave en un 24,7% y un deterioro en la salud mental casi que un 50%. Lo más relevante de este estudio fue que encontraron que existió una mayor incidencia de estrés, ansiedad y depresión en la población joven. En donde además observaron un impacto considerable en las alteraciones del sueño entre adolescentes de 13-18 años (2020). En algunos países de América Latina también se demostraron efectos emocionales negativos en población adulta, pero sobre todo juvenil (OMS, 2020). En Ecuador, Chile y Colombia, por ejemplo, se reportaron prevalencias del 52.6% de jóvenes con ansiedad y depresión (Osorio et al., 2022). A pesar de encontrar diferentes revisiones de literatura sobre países latinoamericanos, existen muchos otros países que no cuentan con estudios sobre el estado en la salud mental, volviéndose el continente junto a África con menos datos en temas de salud mental.

El Colegio San Diego tampoco fue ajeno a esto, ya que empezaron a percibir este fenómeno dentro de la comunidad estudiantil. “Notamos que muchos estudiantes cayeron en temas de depresión. La pérdida de familiares, la poca interacción con los círculos sociales, la monotonía de estar en casa, los conflictos que se presentaron a la hora de convivir con los miembros del hogar y el escaso interés por estudiar, estuvieron muy presentes. Por ello, fue clave el acompañamiento constante por parte de psicología” (Ángela, coordinadora académica, Entrevista, 29 de julio de 2022). Dentro de las entrevistas realizadas a los docentes todos aseguran haber sentido el acompañamiento que abarcó el área de psicología del colegio con las estrategias establecidas tanto para estudiantes como para profesores. La estrategia más importante propuesta por la institución fue: la comunicación.

Desde psicología se realizaron: talleres con familias; actividades con estudiantes, para intentar sacarlos de la monotonía; y espacios virtuales de escucha tanto para familias y estudiantes como para docentes y el resto del plantel educativo. Por supuesto todas estas formas de acompañamiento tenían como prioridad el diálogo sobre las emociones, en donde se encontraban dirigidas por profesionales capacitados en manejo de crisis, resolución de conflictos y toma de decisiones. Además del área de psicología, las asignaturas de Conciencia y Filos también fueron un apoyo valioso para acompañar a la comunidad en sus procesos emocionales. Desde la legislación colombiana, de acuerdo con el Ministerio de Educación, el artículo 117 de la ley 30 (1992) establece que la prestación del servicio de asesoría psicológica y orientación escolar debe ser obligatoria en las instituciones educativas de Colombia. Esto debido a que es esencial brindarles a lxs estudiantes procesos y procedimientos que les ayuden a desarrollar habilidades individuales y sociales, pero

también a aplicar principios de salud mental, emocional y desarrollo humano (Alarcón, Ramírez & Hernández, 2016).

Por ello, es usual encontrar la figura del psicólogo (a) en todos los centros educativos, pero también es usual ver que muchos de estos centros se limitan a tener como única herramienta de acompañamiento al área de psicología. Conciencia y Filos, así, nacieron en el Colegio San Diego como una propuesta para tener espacios que acrecentaran el desarrollo de habilidades emocionales, individuales y sociales, pero al mismo tiempo que trabajaran de la mano con psicología.

**Conciencia** es una materia enfocada en enseñarles a los alumnos sobre la importancia de la respiración en la salud física y emocional; en donde el primer beneficio se percibe desde la capacidad de mejora pulmonar al prevenir enfermedades respiratorias y el segundo se centra más que todo en ayudar a gestionar emociones por medio de la respiración. “La respiración es súper importante en el estado emocional de los seres humanos. No saber respirar implica muchas desventajas frente al manejo de emociones. Por ejemplo, los ataques de nervios, ansiedad o pánico se podrían prevenir si hubiese un mejor manejo en la respiración. Por eso una materia como Conciencia es tan importante para el desarrollo y crecimiento de nuestros estudiantes, porque además la forma en la que respiramos influye directamente en la actividad cerebral, donde se gesta el pensamiento, la percepción o la imaginación; es la zona del cerebro que está implicada en los procesos de aprendizaje, la atención, la memoria y, por supuesto, el manejo de emociones” (Lili, profesora de conciencia, comunicación especial, 24 de agosto de 2022).

**Filos** por su lado se centra en el acompañamiento emocional hacia los profesores, estudiantes y familias a través de la filosofía y la educación experiencial. Beto, profesor de Filos, explica que su intervención pedagógica nace de dos metodologías de educación propuestas por el pensador Lou Marinoff.

“Es un filósofo que creó una metodología de acompañamiento, ofrecida por filósofos, que utiliza las diferentes formas y caminos que se tienen para resolver problemas de la cotidianidad de las personas. Esa filosofía se llama filosofía práctica. Entonces, un ejemplo, tú me cuentas a mí, “mira soy estudiante del Rosario y me está pasando esto y tengo un problema de motivación” y yo lo que hago es analizar lo que tú me estás contando y pensar cuál de los filósofos de la humanidad nos puede servir para generar preguntas y así explorar lo que a ti te está pasando. [...] La segunda metodología es sobre la educación experiencial, qué es donde se conoce y aprende a través del entorno y la experiencia. Nos enseñan como en un salón de

clases, tú no enseñas conceptos, sino que lo que tú haces es diseñar una experiencia que le permita a las personas a partir de las experiencias construir unos conceptos. Con ambas metodologías desarrollo mi trabajo, pero la primera la utilizo más con estudiantes y familias y la segunda es fundamental para acompañar a los procesos de enseñanza de los profesores del colegio” (Beto, profesor de Filo, entrevista, 24 de agosto de 2022).

Estas fueron unas de las estrategias más relevantes por parte de la institución, que se incorporaron durante el confinamiento. Sin embargo, no fue una respuesta inmediata a la coyuntura, ya que la esencia de acompañar procesos en San Diego ha estado mucho antes de que la pandemia llegara. “Siempre hemos partido del diálogo y eso ha dado frutos. Por lo que no fue para nosotros un reto la incorporación de estas estrategias. Digamos que antes del confinamiento y ahora se sigue manteniendo ese espíritu de charlar y compartir” (Ángela, coordinadora académica, entrevista, 29 de julio de 2022). De hecho, me topé con la sorpresa de que un profesor del colegio, al cual entrevisté, era egresado de San Diego y pudo dar cuenta de dicha aseveración.

“Yo creo que el acompañamiento no fue como una nueva respuesta, sino fue el fortalecimiento de lo que ya venía. Desde que era estudiante -calcula tu, yo me gradúe en 2008 y estudié en San Diego desde muy pequeño-, el colegio ya planteaba un proyecto educativo personalizado y centrado en la experiencia de los estudiantes. Eso, desde un lado muy personal, ha sido una de las experiencias más significativas y enriquecedoras que he tenido en cuanto a educación. Yo tenía la posibilidad, al igual que mis compañeros, de hablar lo que nos estaba pasando o hablar sobre lo que no estábamos de acuerdo. El manejo de las situaciones problemáticas era llegar al diálogo. Siempre ha sido así. Te lo hablo desde las dos vías: como estudiante y profesor. Entonces, esas competencias, sí se quiere, como de reconocimiento del otro, de resolución de conflictos estaban presentes, de nuevo, no desde un criterio formativo como involucrado al plan curricular, sino desde la esencia y preocupación misma del colegio por formar. ¿Qué pasó cuando después de nueve años volví al colegio ya como profesor? Me di cuenta que se había afianzado mucho mejor la estrategia pedagógica integral y lo que yo he intentado hacer como profesor es que esos escenarios de diálogo tengan un contenido un poquito más sólido” (Santiago, profesor de español, entrevista, 6 de septiembre de 2022).

Así, la institución recobró un rol de orientación primordial para la comunidad educativa frente a una situación colectiva desafiante. Los espacios de diálogo impulsados

desde las áreas encargadas de acompañamiento- psicología, conciencia y filos- se ahondaron desde varios momentos de coloquio, tanto individual como colectivo, con estudiantes, familias y docentes. Uno de ellos fue el trabajo con los docentes: “emprendimos una serie de reuniones con todos los profesores del colegio. Las directivas hicimos esas reuniones y eran reuniones de conversación, de hacernos sentir cercanos. Nos preguntaban, ¿para qué nos están citando? Para compartir, para hablar, para que nos cuenten cómo se sienten, para que estemos a servicio de ustedes. Esas conversaciones fueron muy bonitas porque nunca habíamos hablado con todos los docentes del colegio uno a uno. Siempre conversamos pero en grupo” (Beto, docente de la materia Filos, entrevista, 24 de agosto del 2022).

Frente a esto Yeisson Quintana profesor de sociales expresó haber sentido dicho acompañamiento por parte de las directivas del colegio. “Fue un acompañamiento muy importante para todos los docentes. Porque claro, no sólo hablábamos acerca de cómo nos sentíamos dictando clase y nuestras experiencias con los estudiantes, sino que también fue un espacio donde se interesaron por el bienestar emocional de nosotros. Eso fue interesante y ayudó mucho. También crear redes de comunicación y apoyo entre profesores fue bueno. Digamos que yo también tengo mi grupito de amigos dentro del colegio y nos abríamos espacios para poder hablar, dialogar y también para expresar un poco la molestia, la rabia. Todo lo que estábamos sintiendo en el momento” (Entrevista, 14 de septiembre 2022).

Otro momento se dio con las familias. “Hicimos mucha alternancia con los papás, aquí hay dos niveles de interacción el individual y el colectivo. Realizamos talleres para hablar de lo difícil de la situación. Hubo un taller muy interesante con las familias de los cursos, en donde todos tuvieron el espacio de desahogo frente a la maternidad y paternidad en confinamiento. Fue tan enriquecedora que entre los papás y mamás empezaron a ser una red de apoyo entre ellos mismos, porque se dieron cuenta que vivían cosas muy similares. También, el colegio llamó a cada familia en varios momentos, llamó telefónicamente preguntando, ¿qué necesitan? ¿cómo se sienten las cosas en casa? Es importante rescatar que en nuestra comunidad no se vivieron tantos duelos evidentes; el más contundente fue el fallecimiento del papá de un estudiante de bachillerato que se encontraba muy mal por el virus y pues eso entenderás que fue algo que se nos salió de las manos” (Maria Mercedes, entrevista, 28 de agosto de 2022).

Ahora bien, es evidente que el papel de orientación más comprometedor por parte del colegio era con sus estudiantes. Por ello, se implementaron estrategias de acompañamiento y apoyo, que contemplaron desde el desarrollo emocional y el académico. “Con los estudiantes hicimos varios talleres de diálogo en donde preguntamos

constantemente “bueno, ¿esto que está generando en sus emociones? ¿cómo se sienten? Vengan para acá, cuéntenos ¿qué les hace falta?”. También se hicieron jornadas en las que compartimos otras cosas diferentes a lo académico: veíamos películas, hablábamos de música, contábamos chistes y empezamos a hacer talleres de electivas lúdicas. Entonces, habían salas de tejido, pintura, cocina, música, entre otras, para que ellos sintieran el acompañamiento, pero también un espacio de entretenimiento. Creo que estuvimos muy alertas respecto al contener situaciones, prevenirlas y generar espacios para decir no me estoy sintiendo chevere, estoy sintiéndome solo, estoy mamao de mis papas no paro de llorar, tengo miedo, hicimos muchas sesiones de catarsis donde lxs estudiantes se pudieron expresar y no solo con sus amigxs sino también con los docentes” (Maria Mercedes, entrevista, 28 de agosto de 2022).

A pesar de que el colegio, como institución, dio varias respuestas estratégicas, para mi investigación fue importante también observar las estrategias que se establecieron por parte de lxs profesores desde el aula de clase. Si bien, muchas formas que los docentes tuvieron para dirigir las clase se encontraban reglamentadas desde las directivas, también ellxs como profesores cuentan con el derecho de llevar su clase de forma expedita; por lo que resulta interesante conocer de qué forma, ellxs como sujetos y docentes, abordaron la coyuntura desde sus disciplinas y cátedras de enseñanza. Al fin y al cabo, el docente tiene un papel especial dentro de la educación y formación de un ser humano. Según la investigación *Lo que hacen los mejores profesores de universidad* la disposición y el manejo de situaciones que tiene un profesor es el éxito para que un estudiante aprenda y le guste aprender. Incluso, los docentes más valorados son aquellos que su enseñanza sobrepasa los límites del contenido. Un ejemplo puede ser el fortalecimiento de varios aspectos: el pensamiento crítico, la resolución de conflictos, la creatividad, curiosidad, el compromiso por los asuntos éticos, la amplitud y profundidad de algún conocimiento específico y de nuevas metodologías (Bain, 2007. Pág. 08). Esto, además de explicar las estrategias y aprendizajes por parte de los docentes hacia los estudiantes, también ayuda a contemplar qué tanto lxs profesores trabajan de la mano con la metodología y la línea de pensamiento del colegio San Diego.

“¿Qué tipo de actividades destacan en el desarrollo de las clases virtuales que, desde su posición, ayudaron a amortiguar no sólo la desmotivación con las clases sino también las emociones que se encontraban sintiendo lxs estudiantes? Y adicional a esto, ¿existió alguna estrategia que surgió por parte de ustedes para el desarrollo de la clase?” Continúe preguntándoles.

“La comunicación fue muy importante. Acercarse a los estudiantes desde el lado emocional también lo fue, porque además de que ellos tenían un espacio para hablar de cosas que estaban sintiendo, yo pude sentir ese espacio también de ayuda para mí mismo. Me di cuenta de que no era el único que estaba mal. Mientras mis estudiantes estaban tristes o bajos de nota, porque estaban encerrados, porque no podían llevar su vida normal, porque estaban agotados del encierro o porque muchas familias también pasaron por crisis económicas supremamente fuertes, yo entendía de qué hablaban porque yo me sentí de la misma manera. Siento que de ahí radicó la diferencia entre el acompañamiento por parte del colegio y el que dimos tal vez algunos profesores. Por más tiempo y dedicación que las directivas buscaron darle a la comunidad en general, especialmente a los estudiantes, me atrevo a decir que ellos sintieron un poco más de confianza y seguridad al contarnos cosas a los docentes que permitían esos espacios, ya que fuimos muy honestos y les contamos anécdotas y emociones muy íntimas. Lo cual hizo que hubiera mucha más empatía por ambas partes porque los espacios eran bidireccionales. Creo que mi estrategia más grande fue ser muy humano. Había unas situaciones de las que me enteraba que yo sabía que para la edad que ellos tenían eran emociones muy pesadas y me ponía en sus zapatos. [...] Abrir muchos espacios de diálogo, esa fue la clave, mantener comunicándonos con los papás y yo creo que también fue un elemento bien importante. Con mi grupo de estudiantes teníamos un chat, o tenemos chat, de comunicación desde lo académico pero digamos que también fue un medio de fuga para que los estudiantes compartieran videos, memes, noticias, información” (Yeisson Quintana, profesor de sociales, entrevista, 14 de septiembre 2022).

“ Muchos contenidos tocó dejar de darlos porque los procesos eran mucho más lentos, porque las clases no rendían lo mismo, porque entonces tocaba, de nuevo, hablar de la coyuntura, utilizar el espacio para conversar y resolver dudas, cosas por fuera de clase. Entonces, por eso y muchas otras cosas el ritmo de los contenidos disminuyó, así que el proceso esperado no se vió mucho. Ahora, si alguna persona me escribía yo intentaba ser muy comprensivo y flexible frente a esos procesos: “todo bien, entregue más tarde”. Mi acompañamiento fue más desde lo racional, es decir, mostrarles fuentes para que no nos llevamos por la desinformación y el miedo, abrirles espacio si surgían preguntas. Me acuerdo que desde la virtualidad también nos tocó el proceso del estallido del paro, entonces la clases que tenían un componente de actualidad, por ahí también lo abordaba. Les decía que aprovechamos la situación nacional para hablar “ recuerdo que llegaba al salón y les decía, esto es muy importante, si ustedes quieren lo hablamos, refiriéndome a los picos del covid o a los problemas y estallidos sociales que se estaban viendo en nuestro contexto”. La

única estrategia que implementé fue la de **utilizar la coyuntura como un curso pedagógico**. Por ejemplo, hablar del paro, las manifestaciones, contarles hace cuánto no pasaba eso, y más cosas de historia. Terminamos hablando de otras pandemias, de qué pasa en una pandemia, de manejos institucionales. Entonces, esto no tiene nada que ver con las emociones, pero mi respuesta y propuesta fue más hacia al lado de votarles información que sea relevante para entender lo que está pasando, más de contener sus emociones, porque poco sé yo de las mías. Ellxs llegaban con información que el papá, abuelo, mamá o algún familiar les decían desde el miedo, por ejemplo las vacunas, entonces yo cogía el espacio de la clase para que todos miráramos esa información y la entendiéramos” (Santiago, profesor de español, entrevista, 6 de septiembre de 2022).

Esta última parte me generó una profunda admiración. Recordemos que a finales de abril del 2021 en el marco nacional iniciaron múltiples protestas que desembocaron en paro tras la reforma fiscal propuesta por el gobierno del ex presidente Iván Duque quien habría aumentado los impuestos y reducido los programas sociales en medio de la pandemia del Covid-19. Sin embargo, el paro también se convirtió en una expresión de insatisfacción generalizada con el gobierno y la situación socioeconómica del país. La mayoría de sectores decidieron unirse al paro y apoyar las protestas. Uno de estos fue el sector educativo; el cual se movilizó ampliamente y participó activamente en las protestas. Docentes y estudiantes se unieron a las manifestaciones y realizaron marchas y concentraciones en todo el país. Tanto colegios como universidades cancelaron clases en solidaridad con las protestas. Algunas investigaciones (Higuera, Villalba & Cardoso, 2021; Álvarez, 2021; Montaña & Fog Corradine, 2022; Ospina, 2021) destacaron el papel clave que desempeñó el sector educativo dentro del paro, especialmente en la organización y movilización de los jóvenes, pero también de las propuestas que se empezaron a producir dentro de las aulas.

Esta estrategia empleada por Santiago fue muy pertinente, dentro del contexto, teniendo en cuenta que la educación no sólo debe ser un espacio para impartir conocimiento académico, como ya he hablado antes, sino también un lugar para reflexionar y discutir sobre las problemáticas que afectan la sociedad en la que vivimos. Lo cual ayuda a los estudiantes a comprender la realidad que les rodea; a desarrollar su capacidad de análisis y reflexión; y a tomar conciencia de su papel social en el entorno. Además de eso, abordar problemáticas sociales en la cátedra escolar puede contribuir a promover valores como la tolerancia, el respeto por los derechos humanos, la equidad y, por supuesto, la justicia social. Así, esta estrategia y las demás propuestas desde la institución y por parte de otros profesores en donde se contempla el diálogo como parte fundamental de acompañamiento,

no sólo se vuelven pertinentes, sino también trascendentales dentro de la enseñanza socioemocional. Pues, este aprendizaje se encuentra vinculado propiamente a la adquisición de habilidades y conocimientos relacionados no solo con la asertividad emocional individual sino también con las relaciones interpersonales y la resolución de problemas sociales.

“¿El método de evaluación durante el confinamiento tuvo algún cambio estratégico o se mantuvieron los parámetros de evaluación de antes de la pandemia?” les pregunté a Yeisson y a Santiago. “En San Diego tenemos la evaluación a partir del proceso y la evaluación es cualitativa. Entonces, lo que hacemos es seguir los procesos y tratar de mirar a los estudiantes. En la presencialidad era y, en este momento, es más sencillo hacer ese tipo de seguimientos, porque ellos saben que deben cumplir y porque además uno los está viendo todo el tiempo, no tienen, por decirlo así, cómo escapar; a diferencia del confinamiento, en donde no entregaban o no se sabía de ellos algunas veces y pues eso fue un problema para nosotrxs los profesores al intentar evaluar. Pues, no teníamos un procedimiento lineal y riguroso para poder dar unas pautas de mejoramiento y decirles en qué deben mejorar, cómo pueden solucionar y qué están haciendo bien. Algo que se me hizo particularmente complejo, por parte del colegio, fue que al ver que muchos estudiantes estaban desconectados, de forma literal y metafóricamente hablando, de las clases, las directivas dieron la orden de que todos los estudiantes debían pasar independiente de que si se esforzaban o no, porque emocionalmente no se estaban sintiendo bien. Cosa que se me hizo muy compleja porque habían estudiantes que genuinamente si entregaban trabajos y estaban pendientes y comprometidos con la clase, pero al conocer esta norma pues hizo que primero, se quejaron porque: “¿cómo, si yo que me esfuerzo, voy a tener los mismos resultados que una persona que no?”, lo cual generó rechazo de unos estudiantes a otros y mucha insatisfacción; segundo, al darse cuenta de eso, muchos perdieron la motivación y prefirieron dejar de comprometerse con las clases y unirseles a los que no estaban haciendo nada; y tercero, los estudiantes que venían con un proceso irregular, en donde a veces hacían entregas y a veces no, a veces entraban a clase y a veces no, se terminaron de relajar y no volvieron a clase o a entregar trabajos. Este último caso no fue en un nivel amplio, eran muy pocos los que hacían eso, pero sí existieron casos” (Yeisson Quintana, profesor de sociales, entrevista, 14 de septiembre 2022).

“Sin duda cambiaron muchas cosas sobre las formas. [...] En el acople hubo un desbalance, entonces hubo mucha gente que pasó de agache así no entregarán nada o no entraran a clase, por ejemplo. Fue algo que no lo pudimos controlar y que, personalmente, yo tampoco hice, porque no sabíamos qué tan perdidos estaban los estudiantes o que

situaciones estaban pasando, pues porque la situación mermó muchísimo. Entonces, por eso hubo un desbalance. Pero al final, yo creo que al colegio por no tener el sistema de evaluación tan estricto y tan rígido, se pudieron acoplar trabajos al desarrollo que veníamos teniendo en el año” (Santiago, profesor de español, entrevista, 6 de septiembre de 2022).

Por lo tanto, las estrategias de acompañamiento académico y emocional cobran mucha relevancia durante el confinamiento y el proceso de educación virtual. Pues, por ser un momento donde la incertidumbre y las dificultades salieron a flote, muchxs estudiantes se encontraron con nuevos desafíos, que ya he expuesto en apartados anteriores, como la falta de motivación, la gestión del tiempo, la autodisciplina, entre otras, que requieren de habilidades y estrategias de aprendizaje, para sobrepasar dichas dificultades. Es también importante reconocer el trabajo por parte de lxs docentes, donde tuvieron que adaptarse de manera rápida para brindar el apoyo correspondiente; sobre todo en el área emocional, partiendo de la idea de que los problemas emocionales pueden afectar la capacidad para aprender y para tener un buen desempeño académico. “Sí un estudiante se encuentra pasando por problemas emocionales que no se encuentran resueltos o siquiera exteriorizados, puede ser difícil para él o ella encontrarse en el aprendizaje y el rendimiento académico.” (Ángela, coordinadora académica, Entrevista, 29 de julio de 2022).

Quisiera terminar este apartado contando que en las entrevistas que realicé a directivas y profesores y en la mayoría de conversaciones que sostuve con lxs estudiantes se ve reflejado el trabajo y esfuerzo que realizó la institución por acompañar estos procesos emocionales. Sin embargo, existen unos pocos relatos de estudiantes que expresan no haber sentido este acompañamiento, principalmente desde las áreas directivas; es decir: desde Psicología, Filo y Conciencia. Y aunque expresan que vieron más esta intención por parte de los profesores- que recordemos, ellos no abordaron esta situación de una manera tan directa como sí lo hicieron esas áreas-, manifiestan que fueron unxs pocxs. Esto se puede deber a una situación, la cual percibí en medio de mi diálogo con estos estudiantes, que, reitero, eran una minoría. Se puede entender como una respuesta a una necesidad de independencia, manifestada desde un estigma social, y a la vez a una dificultad para expresar emociones. ¿A qué me refiero? Siento que particularmente estos estudiantes sentían vergüenza de hablar conmigo sobre sus emociones, lo cual se entiende porque soy una persona desconocida y externa a su mundo social. Lo que me generó asombro fue que dentro de sus relatos expresaron que no eran temas que les gustara tocar ni con sus amigxs porque pensaban que no eran necesarios. Por lo tanto, considero que al no ser importantes para ellxs generaron una especie de rechazo frente a estas ayudas, desencadenando una

disconformidad. En donde a la vez la ayuda emocional puede significar intromisión en su privacidad pero también un signo de debilidad. Por lo que la forma de acompañamiento por parte del colegio- una manera directa y unidireccional de acercamiento- pudo no haber encajado con lo que a ellxs les hace sentir cómodos.

- ***Retorno a clase presencial: expectativas y desafíos***

Después de casi dos años de educación virtual, el regreso a clase fue un suceso anhelado por toda la comunidad educativa. Las directivas del Colegio San Diego buscaron implementar las medidas y protocolos de seguridad impuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. El cual buscaba prevenir la propagación y transmisión del virus dentro de las instalaciones y así asegurar no sólo la salud de las personas involucradas sino la permanencia de la educación presencial. El uso obligatorio del tapabocas, distanciamiento social- con una distancia mínima de un metro entre cada estudiante y profesor en cualquier espacio-, medidas higiene- lavado frecuente de manos y aplicación de gel antibacterial-, ventilación adecuada y monitoreo de síntomas, fueron unos de los protocolos que se utilizaron de forma obligatoria durante los primeros ocho meses del regreso a clase presencial; pero además, fueron medidas que supusieron un gran desafío.

El uso obligatorio del tapabocas y el distanciamiento social detonaron distintas quejas que iban desde las dificultades en la comunicación, supervisión y limitación en las actividades hasta problemas de incomodidad y dificultades para mantener la atención. Incluso, Ángela, coordinadora académica, define el distanciamiento obligatorio como el mayor reto que tuvieron que manejar. “Cuando volvimos a la presencialidad, una de las indicaciones fue: “los chicos tienen que estar distanciados un metro”. Pues, no fue posible. O sea, mantén tu a un grupo de adolescentes diciéndoles: “por favor estén distanciados un metro en descanso”, pues no. Además que llevaban mucho tiempo sin verse y su respuesta al volverse a ver en el ambiente escolar fue por medio de abrazos, besos, caricias; entonces, entenderás el reto que implicó esa situación para nosotrxs. Yo muchas veces sentía que ellos salieron del confinamiento con afán de vivir lo que se habían perdido en ese año y medio. Entonces, ¿cuál distanciamiento? ¿cuál tapabocas?” (Ángela, coordinadora académica, Entrevista, 29 de julio de 2022).

El tapabocas también significó un reto importante, sobre todo porque San Diego es un colegio campestre y para algunxs no tenía sentido usar este protocolo al aire libre. Sin embargo, surgieron dos situaciones interesantes de mirar con el tapabocas, que por supuesto representaron otro tipo de reto; las cuales implican el caso contrario que con el resto de

estudiantes: la máscara permanecía en todo momento. Por un lado, se dio con unxs estudiantes más pequeños del colegio. Los cuales permanecieron con mucho miedo durante los primeros meses de retorno. “Ellos no eran capaces de hablar conmigo, solo cuestiones muy específicas como por ejemplo ir al baño. Tenían mucho miedo de contagiarse, porque pocos chiquis creían que si se contagiaban iban a morir de inmediato. Imaginate la desinformación tan grande que estaban recibiendo por parte de sus familias. Algunos de ellos faltaban mucho al colegio, lo cual fue preocupante porque no aprendían nada, o si iban no querían tener contacto con sus compañeros, no participaban en las actividades y peor aún, a veces veía chiquitos solos y apartados en las horas de recreo” (Marta, docente de español de primaria, comunicación personal, 6 de septiembre de 2022).

Por otro lado, la situación se presentó con estudiantes, propiamente hombres, quienes se habían desarrollado durante el confinamiento y temían que sus compañerxs vieran el vello facial y acné que les había salido durante este tránsito hormonal. Por lo que usaban más el tapabocas para esconderse que como medida de seguridad. “Se fueron a confinamiento en octavo en el 2020 y llegaron al colegio ya en décimo y tú les ves sin tapabocas y por supuesto es muy notorio el cambio, principalmente con los hombres. O sea hay un juego ahí con las caras. Es algo que ellos evidencian y que les da pena porque fue un cambio importante en sus vidas y no estaban acostumbrados a verse así” (María Mercedes, psicóloga de bachillerato, entrevista, 28 de agosto de 2022). Un estudio publicado en el *Journal of Adolescent Health* examinó las actitudes y creencias de los adolescentes acerca de la pubertad. Los autores encontraron que la mayoría habían experimentado algún grado de vergüenza o incomodidad durante la pubertad, especialmente en relación con los cambios corporales y la atracción sexual (2015).

Ahora bien, la motricidad de los estudiantes fue otro asunto importante a tratar en el regreso a clase. En Colombia es obligatorio que los colegios ofrezcan la materia de educación física como parte del currículo escolar según la Ley 115 de 1994. Debido al impacto positivo en la salud física y el bienestar general; el fortalecimiento de habilidades motoras y coordinación; la promoción del trabajo en equipo y la colaboración; y el fomento de la autoconfianza y el autoestima. Por lo tanto, la clase de educación física tiene la misma o incluso un poco más de relevancia que el resto de asignaturas. No obstante, fue la materia con más complicaciones y menos efectividad durante las clases virtuales; todo debido a la falta de: espacios adecuados para desarrollar los ejercicios, supervisión de las técnicas durante la realización de las actividades e interacción social y juego con otros estudiantes, lo cual tiene beneficios para las habilidades motoras. Además de ello, lxs profesores

entrevistados le atribuyen al tiempo de sedentarismo de lxs estudiantes durante el confinamiento, las dificultades motrices que están evidenciando a partir del regreso a clase. Pues, a pesar de que le dedicaban una vez a la semana el tiempo a la clase obligatoria de educación física, muchxs de ellxs o no entraban o no estaban comprometidos. Sin embargo, así cumplieran con la asistencia y el compromiso luego de esas dos horas de clase, la gran mayoría no tenía ninguna actividad física para realizar en casa.

“Veo estudiantes con una carencia de conexión con su cuerpo. Tal vez te parezca increíble lo que te voy a contar, sí a mi me lo cuentan y yo no lo he visto no lo creo, pero en toda mi trayectoria por el colegio San Diego, que quiero recordarte que son 15 años, no había visto tantos estudiantes tan jorobados y caminando chueco. Pienso que además del deporte, la alimentación, la falta de sueño y el aumento de malos hábitos, los tienen así. Un estudiante ya grande y caminando así de chueco no es normal. La forma en que caminan, cómo se mueven, los hábitos que tienen, lo que comen. Cuando miro lo que están comiendo, me doy cuenta de que uno esa edad no tiene conciencia de lo que se está metiendo al cuerpo y el tipo de alimentos que consumen, a veces veo que las manos les quedan fosforescentes” (Beto, docente de la materia Filos, entrevista, 24 de agosto del 2022).

En respuesta a esta gran preocupación, la institución implementó un plan piloto que implicó la reestructuración de la materia de educación física, en donde incluso su nombre cambió. Cuerpo 360 no sólo nació del desasosiego que sintieron lxs profesores y directivas por los problemas de motricidad que se estaban presentando, sino también por los problemas emocionales con los que llegaron también lxs estudiantes. Esto lo hablaré más adelante. La materia va más allá de sólo correr y hacer pruebas físicas o deporte; se trata de un espacio en donde el cuerpo se vuelve el vehículo para que los sujetos puedan reconocer y dar herramientas para resolver todo lo que se encuentra en torno a ellxs: inseguridades, trabajo en equipo, retos, conflictos, entre otros.

Por supuesto, partiendo de la idea de que el cuerpo no sólo es importante para la construcción del individuo y la sociedad, por su valor simbólico y su relación con las estructuras sociales, sino que además es fundamental para la existencia y la comprensión de los seres humanos; así como lo ha argumentado Zandra Pedraza en sus investigaciones. Quien demuestra que el cuerpo debe considerarse como el sustrato absoluto de la vida humana y como un objeto hermenéutico insoslayable (1996). Pues, el cuerpo es el medio a través del cual interactuamos con el mundo y experimentamos nuestra propia existencia. Es a través de nuestro cuerpo que sentimos, percibimos, nos movemos y nos relacionamos con los demás. Cada acción, gesto o expresión corporal comunica algo, y nuestras experiencias

corporales moldean nuestra identidad y nuestra comprensión del mundo. Es por ello que el cuerpo, más que una entidad física, es el sustrato de nuestra vida y experiencia humana. Su importancia radica en su capacidad para comunicar, interactuar y ser interpretado simbólicamente. Comprender el cuerpo como un objeto hermenéutico nos permite explorar cómo las representaciones y las prácticas relacionadas con el cuerpo influyen no sólo en nuestra identidad, relaciones sociales y estructuras de poder sino también en nuestras emociones (Lange, 1884). Porque el cuerpo reacciona automáticamente a un evento o estímulo, generando una respuesta física que se interpreta como una emoción.

“Después de dar mis primeras clases con todos los salones que me corresponden entendí inmediatamente la urgencia y preocupación que sintió el colegio al contratarme. Aquí hay muchas personas con serios problemas de motricidad, no te imaginas. No se les facilita patear o agarrar un balón, se tropiezan al correr, no coordinan, ni tienen equilibrio y, además, les cuesta seguir instrucciones. Ellos son muy pequeños para presentar todos estos problemas y es preocupante. No digo que sean todos, pero tampoco digo que son unos pocos. En Cuerpo 360 hacemos un recorrido por cuatro cuerpos que nosotros tenemos: el cuerpo físico, emocional, mental y energético. Intentamos que siempre los cuatro cuerpos estén presentes en los ejercicios y que seamos conscientes de que uno mueve a otro, o que uno tal vez apaga al otro o lo motiva o lo empuja. Digamos, sí hoy estoy triste y me pasó algo en mi casa, mi cuerpo emocional y energético no van a tener ganas de hacer algo, pero de pronto el cuerpo físico se anima a jugar y eso me sirvió para mejorar mi estado de ánimo [...]. Entonces, esa es la idea de cuerpo 360 que uno tenga un contacto con su cuerpo diferente” (Catalina, docente cuerpo 360, entrevista, 18 de agosto del 2022).

Sería lógico pensar, entonces, que desde el lado académico y emocional los estudiantes también llegaron con falencias. Y fue así. Desde la perspectiva académica, un estudio publicado en la revista ‘Frontiers in Psychology’ (2021) analizó el rendimiento cognitivo de los estudiantes de un colegio en España antes y después del confinamiento. Los resultados de esta investigación son interesantes porque más allá de afirmar que, en efecto, los estudiantes tuvieron un deterioro en su rendimiento cognitivo después del confinamiento en comparación a antes de este, la investigación afirma que los que más experimentaron dicho detrimento se trata de los estudiantes que más limitaciones tenían; como falta de espacios para estudiar o incluso jugar. Algo semejante a varios relatos que escuché por parte de profesores, en donde señalaban la falta de espacios, pero también de materiales y herramientas, lo cual perjudicó el desempeño académico. Por supuesto no fue la única razón. La extralimitación del uso de tecnologías y los vacíos emocionales también afectaron el

rendimiento escolar. No obstante, en mi investigación la falta de: espacios para estudiar, materiales y herramientas, son el motivo más sólido de bajo desempeño.

“¿Cómo lo sabemos? Fue un estudio que como institución también realizamos. Las estrategias de diálogo directo con los papás nos permitieron identificar estas situaciones. Por cada salón puedo asegurarte que habían tres personas con limitaciones de espacios y herramientas que les facilitara el estudio. No significa que no las tenían. Al contrario, las tenían pero limitadas. Los espacios los compartían con el hermano, la hermana, la mamá, el papá. Mejor dicho, la familia entera. Y asimismo, las herramientas. Algunas casas, con familias grandes, no esperaban la coyuntura y mucho menos la situación económica tan dura. Entonces, en muchos casos les tocaba compartir computador o porque no tenían uno para cada uno o porque les tocó venderlos a raíz del panorama. Estos estudiantes, protagonistas de lo que te cuento, fueron los que llegaron con un peor rendimiento. Llevamos ya bastante tiempo analizando eso” (Maria Mercedes, psicóloga de bachillerato, entrevista, 28 de agosto de 2022).

Por otro lado, el reto más complejo que la institución ha tenido que afrontar durante y después del confinamiento se vincula a los factores emocionales. “Los estudiantes con más problemas emocionales: estrés, ansiedad, depresión; son los que más han experimentado mayores niveles de agobio en el regreso” (Maria Mercedes, psicóloga de bachillerato, entrevista, 28 de agosto de 2022). Según las entrevistas realizadas esta situación no se ve a simple vista. Lxs estudiantes que se encuentran pasando por problemas emocionales socializan de una manera natural y de hecho tienen, en muchos casos, amistades sólidas. Lo preocupante es que muchxs de ellxs ya han pasado por intentos de suicidio o se encunetran medicados. Por lo tanto, quisiera cerrar este capítulo con el interrogante que tanto ha visitado mi cabeza y es, sí el colegio proporciona diferentes vías de ayuda y acompañamiento, como lo he expuesto a lo largo de la investigación, ¿por qué los estudiantes continúan potenciando las crisis emocionales en vez de apaciguarlas?

“Es que hay cosas que a pesar de que el colegio se esfuerce mucho, la casa es fundamental. Aquí en el colegio se les trata de fomentar que expresen sus emociones, que busquen que no sea agresiva la forma de expresarse, que si tienen ira que la sientan, pero que sepan cómo manejarla (con quién, en qué lugar, en el momento oportuno). Pero, si en la casa les enseñan algo opuesto, no hay mucho que hacer, porque con los papás conviven más, porque ellos son su ejemplo de vida. Entonces, sí hay algunos casos en los que uno quisiera ver más apoyo y respaldo por parte de los papás y que tanto profesores como los que acompañan desde casa a los

niños estén yendo en la misma dirección; de que ellos se desarrollen en estas habilidades socioemocionales, pero hay diversas circunstancias que uno no puede juzgar cuáles son porque uno desconoce la situación” (Catalina, profesora cuerpo 360, entrevista, 18 de agosto del 2022).

## *Conclusiones*

---

A lo largo de esta investigación mi interés se encaminó en indagar acerca de los diferentes efectos, negativos o positivos, que generó la pandemia en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de décimo grado del Colegio San Diego, Guaymaral, durante el confinamiento y el regreso a la presencialidad. El primer hallazgo significativo de mi trabajo supone que para los estudiantes que hicieron parte de mi investigación, las redes sociales, las sustancias psicoactivas, las relaciones entre pares y, en algunos casos, la familia, constituyeron una válvula de escape para poder transitar sus emociones; especialmente: la soledad, ansiedad, tristeza e incertidumbre, durante el confinamiento. Esto, además de ser una influencia que representó un impacto significativo en la construcción de las identidades y en la formación de las subjetividades para cada uno de ellos en el transcurso de su desarrollo. Frente a esto, varios estudios (UNICEF, 2021; Docal et al., 2021; Garzón et al., 2021; García et al., 2022) han examinado que tanto las redes sociales, la familia, los amigos y las sustancias psicoactivas- aunque en una menor cantidad de investigaciones- afectaron la experiencia emocional durante el confinamiento.

Por un lado, las redes permitieron mantener vivos los canales de socialización e interacción entre los círculos cercanos, pero también facilitaron la dinámica de conocer personas de cualquier parte del mundo desde el lugar de confinamiento. Fue interesante analizar el impacto de las redes, ya que además de ser una herramienta de distracción e interconexión importante para los estudiantes- en donde existió una paradoja constante entre el deseo de mostrarse al mundo y la intención de sostener una fantasía de privacidad, como también se ha identificado en otros estudios previos a la pandemia (Krasnova et al., 2010; Moreno et al., 2011; Lenhart et al., 2013; Livingstone et al., 2013)- simbolizó un

instrumento de activismo digital que permitió la movilización y protesta bajo los diferentes contextos sociopolíticos que se evidenciaron en la pandemia.

Se ha destacado, en el caso de las redes, su papel en cuanto a la conexión social, el apoyo emocional y la distracción positiva. Según una investigación en Bélgica (Caubergh et al., 2021) las redes sociales fueron beneficiosas para los adolescentes para hacer frente a los sentimientos de ansiedad y soledad durante la cuarentena, basándose en la teoría de la gestión del estado de ánimo. Sin embargo, en este mismo estudio se sostiene un caso diferente al de mi investigación y es que los participantes con más problemas emocionales indicaron que utilizaron más a menudo las redes sociales para buscar activamente una manera de adaptarse a la situación actual y, en menor medida, para mantenerse en contacto con amigos y familiares. A pesar de ello, otro estudio que se llevó a cabo en la ciudad de Pittsburgh, en el estado de Pensilvania, Estados Unidos (James et al., 2023) afirma que a nivel individual, se encontró que pasar más tiempo al día enviando mensajes de texto o haciendo videollamadas con compañeros se asociaba con sentirse más cercano a los compañeros ese día, lo cual, se relacionaba con tener más afecto positivo, menos depresión y menos ansiedad ese mismo día.

El grupo de pares jugó, asimismo, un papel fundamental no sólo en el proceso de contención y esparcimiento durante el confinamiento - tema que ha sido destacado en algunas investigaciones (James et al., 2023; Lyell et al., 2020), debido a la importancia del grupo de pares en los procesos psicológicos de los individuos; afirmando que el apoyo social es importante para reducir riesgos emocionales, sobre todo en adolescentes y jóvenes- sino también al ejercer una influencia significativa en el consumo temprano de alcohol, tabaco y drogas; siendo estas, fuertemente asociadas a contextos de ocio y diversión, pero a la vez de refugio para enfrentar problemas emocionales. Bajo estos escenarios se deriva encima que el consumo de sustancias psicoactivas repercute en estos jóvenes comportamientos y actitudes semejantes de la edad adulta, con el propósito de encontrar aceptación y reconocimiento por parte de sus pares. En donde existe una competencia de demostrar madurez y estatus, para algunos.

Algunas investigaciones también examinaron el impacto de la pandemia en el consumo de sustancias en relación a la salud mental de los adolescentes. Un estudio (Sanabria, 2022) revisó diferentes investigaciones que analizaron el comportamiento del consumo de sustancias y los problemas de salud mental en adolescentes durante este período. Su hallazgo más valioso soporta la idea de que durante el confinamiento se incrementó el consumo de estas. Sobre todo de cannabis y alcohol. A pesar de arrojar

resultados parecidos, en mi investigación sobresalió además el consumo de vaporizadores y cigarrillos. Otra investigación que examina más estrechamente el consumo de alcohol en adolescentes de Córdoba, Argentina, afirma que, a diferencia de mi estudio, el consumo de bebidas alcohólicas disminuyó en un 49.3% durante el confinamiento. A pesar de esto, señala que los adolescentes que sí consumieron alcohol durante pandemia lo hicieron, en un primer momento, asociado a la influencia del grupo de pares- quienes sí lo hacían y recomendaba que el resto lo hiciera- y articulado a esto, en un segundo momento, como un mecanismo para afrontar las emociones y el aburrimiento (Devia, 2021).

Por el lado de la familia; la pandemia y el confinamiento obligaron a todos los hogares a adaptarse a una convivencia continúa. Por lo que en algunos casos comprometerse y asumir responsabilidades relacionadas a la educación remota y al cuidado de la vulnerabilidad de los miembros del hogar fue un factor decisivo para acompañar, no sólo la fase de confinamiento, sobre todo del estricto, sino también de adolescencia. No obstante, en otros casos se produjo el aumento de las tensiones y el conflicto entre padres e hijos, principalmente por las transformaciones que la adolescencia trae consigo misma; aunque también concomitante a la baja calidad de acompañamiento por parte de los padres como consecuencia de las largas horas de jornada laboral.

Respecto a esto, diversas investigaciones (Smith et al., 2020; Brown et al., 2021; Cassinat et al., 2021; Feinberg et al., 2022; Hu et al., 2022) afirman que la pandemia afectó las relaciones familiares y el bienestar emocional de los adolescentes. Los resultados de estos estudios mostraron que, si bien algunas familias experimentaron un aumento en la comunicación y la cohesión familiar durante el confinamiento, otras familias experimentaron mayores conflictos y tensiones. Por lo que, dentro de estos análisis, la calidad de la relación entre los miembros del hogar tuvo un impacto significativo en el bienestar emocional de los adolescentes. En donde además la participación activa de mamás y papás en actividades compartidas, como juegos y conversaciones significativas, promovió una relación más cercana.

Otro hallazgo dentro de mi investigación arrojó que la educación virtual simbolizó un reto para San Diego, debido a diversos factores que se presentaron en el transcurso de la virtualidad. Sin embargo, el bajo rendimiento académico y los problemas emocionales de los estudiantes fueron los dos aspectos más desafiantes y complejos que el colegio tuvo que afrontar. Por ello, fue relevante la implementación de estrategias para abordar ambas cuestiones desde la proporción de recursos y herramientas- que ayudaron a facilitar el aprendizaje y bienestar de los estudiantes-, hasta el desarrollo de programas de apoyo

socioemocional y psicológico. Fue importante reconocer dentro de este hallazgo que además de los desafíos, la virtualidad también comprendió aciertos que se amplificaron y reforzaron con la misma cooperación de las estrategias, como el fomento en la autonomía y la responsabilidad- cuestión que se ha abordado en otros estudios (Londoño et al., 2021; Navarro et al., 2021; Shah et al., 2021)

Asimismo, identifiqué que factores como la ansiedad, depresión, estrés, falta de interacción social, desafíos personales y dificultades con la enseñanza en línea, generaron una sensación de desmotivación en los estudiantes, frente a la vida, por supuesto, pero también frente a sus procesos académicos. Lo cual influyó, en su mayoría, en sus capacidades para concentrarse, participar activamente en las clases y comprometerse con las tareas académicas. Al hacer una revisión de otras fuentes me di cuenta que la desmotivación de los estudiantes durante el confinamiento fue un aspecto en común alrededor del mundo. Por lo que al igual que en mi investigación, algunos autores (Sauer, 2022; Marler et al., 2021; Hira et al., 2021; Tan, 2020) sostienen que tanto el distanciamiento social, el aislamiento, la transición repentina de la educación en línea y la adaptación, la incertidumbre y el estrés, como los problemas de salud, dificultades económicas o la pérdida de un ser querido y hasta la falta de estructuras y rutinas, fueron factores determinantes que contribuyeron al bajo rendimiento académico y a los problemas emocionales. De hecho, hay quienes concluyen que el rendimiento académico está influenciado determinadamente, no solo por factores de tipo cognitivo como la inteligencia o la metacognición, sino también por aspectos socioemocionales (Costa et al., 2019).

Justo allí cobró un papel esencial la incorporación de estrategias por parte del plantel educativo. En donde las estrategias de acompañamiento socioemocional por parte del colegio estuvieron presentes, por medio de talleres y espacios de diálogo, no sólo con los estudiantes, sino también con padres de familia y profesores. Estos últimos implementaron los conocimientos adquiridos dentro de las aulas, pero además integraron otros métodos que incentivaron a los alumnos a estar más motivados con los asuntos escolares y personales. Pues, al no poseer el mismo conocimiento que otros docentes expertos en temas de salud emocional, la decisión fue dar acompañamiento desde la pedagogía misma y la empatía.

Una investigación en México durante la pandemia afirmó que realizar un trabajo de estrategias guiado al manejo de emociones y resiliencia permitió que los estudiantes de un colegio retomaran el interés por las clases. Pues, comprobaron que al externar sus sentimiento y emociones frente a sus compañeros en un ambiente respetuoso y ameno generó mayor confianza, autoconocimiento y autocontrol en las emociones de cada uno.

Además de eso, los investigadores comprendieron que gracias a las estrategias socioemocionales no sólo contribuyeron a un progreso en la salud emocional, sino también al rendimiento académico (González et al., 2021).

El último hallazgo dentro de mi investigación comprende los obstáculos que se presentaron en el proceso del retorno a clase presencial. Uno de ellos se encuentra asociado a las falencias con las que llegaron los estudiantes de mi investigación, propiamente, aunque se encontró que a nivel general los estudiantes del colegio en sí llegaron con problemas tanto emocionales, académicos y motrices; esto último reflejado en cuestiones de coordinación, equilibrio y seguimiento de instrucciones. Pese a las estrategias que se implementaron durante las diferentes fases de educación virtual, la institución sospechaba que los estudiantes en su regreso iban a traer secuelas de lo que habían vivido durante un periodo de casi dos años en términos emocionales y académicos. La sorpresa se dio más bien cuando empezaron a notar que las capacidades motrices se encontraban perjudicadas. Frente a esto un estudio en Ecuador con niños de 5 y 6 años afirma que debido al confinamiento por la pandemia, hubo un deterioro en los procesos de motricidad fina de los niños debido al cierre de los centros educativos. Los niños evaluados presentaron dificultades en actividades como agarrar un crayón y atarse los cordones, lo que indica una falta de coordinación visomotora que afecta su capacidad para realizar movimientos que requieren la pinza digital (Vásconez et al., 2022).

Ahora bien, para responder a mi pregunta y objetivos de investigación debo retomar nuevamente una breve explicación sobre la definición de desarrollo emocional, ya que todos estos se encuentran encaminados hacia este aprendizaje. Recordemos que este concepto se refiere a la adquisición de habilidades y competencias relacionadas con la inteligencia emocional, las relaciones interpersonales y la toma de decisiones éticas. Este enfoque educativo busca promover el desarrollo integral de los estudiantes, no solo en términos académicos, sino también en su capacidad para comprender y manejar sus propias emociones, establecer relaciones saludables con los demás, tomar decisiones responsables y desarrollar empatía y resiliencia (Durlak et al., 2015).

Así, es valioso concluir, en un primer momento, afirmando que sí existió un impacto significativo en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de décimo grado del Colegio San Diego, Guaymaral, generado por las implicaciones que surgieron de la pandemia del Covid-19. Es importante partir del hecho de que las medidas de confinamiento, el distanciamiento social, la transición al aprendizaje en línea y las preocupaciones sobre la salud crearon desafíos emocionales y sociales para los estudiantes. Por lo tanto es esencial describir los cuatro efectos más sobresalientes que observé a lo largo de mi investigación. El primero,

se remonta al aumento de estrés, ansiedad, tristeza, frustración, inseguridad y depresión. Emociones que se detonaron a causa de la incertidumbre y el cambio repentino que produjo la pandemia, pero también por la preocupación de la salud propia y de los seres queridos, la adaptación a nuevos métodos de aprendizaje y la falta de interacción social.

El segundo, se inclinó hacia el debilitamiento de las capacidades para establecer relaciones saludables. Como ya he mostrado a lo largo del texto, especialmente en el primer capítulo, el aislamiento provocó no sólo las emociones que menciono en el anterior apartado sino también un sentimiento de soledad en lxs jóvenes. Por lo que en algunos casos buscaron suplir la necesidad de contención tanto emocional como social con relaciones y soluciones insanas, como lo fueron los consumos irresponsables de sustancias psicoactivas y de redes sociales; desencadenando no sólo conflictos con familiares y pares, o incluso con ellxs mismxs, sino también el aumento de la impaciencia debido a la sensación de inmediatez que les provocaba dichos consumos. El tercer efecto se remonta, por supuesto, a las dificultades en la regulación emocional, ya que la gestión adecuada de estas emociones se tornó un tema más desafiante, de lo que ya de entrada es con la adolescencia, por el tiempo de crisis. Por lo que algunos estudiantes tuvieron que enfrentar dificultades para regular y expresar sus emociones de manera saludable. Por último, el impacto en cuanto a la motivación y el compromiso académico; asociado directamente a la falta de interacción directa con sus compañeros y maestros, así como con las dificultades para mantenerse enfocados y organizados en un entorno virtual.

A pesar de esto, también existieron cuatro efectos positivos que generó la pandemia en el desarrollo socioemocional que me gustaría resaltar. El primero, fue la resiliencia y adaptabilidad que lograron conseguir algunxs estudiantes a las nuevas formas de aprendizaje, que se reforzaron por medio de estrategias impulsadas por el plantel educativo. Un segundo efecto se remonta a la obtención de un grado mayor de conciencia emocional. Pues, a raíz de todas las situaciones que los estudiantes tuvieron que vivir en el confinamiento se hicieron más conscientes de la importancia de hablar sobre sus emociones, ya que estas tienen un gran impacto en la forma en la que cada quien vive y ve la vida. Otro, nos habla acerca de la valoración de las relaciones sociales, ya que los estudiantes se han dado a la tarea de reconocer la importancia de las conexiones personales y la interacción cara a cara. Por último, y en lo personal más interesante, fue el desarrollo del sentido de la empatía y solidaridad.

Dentro de mi trabajo fue esencial asimismo identificar el manejo de emociones y establecer las competencias del manejo de conflictos de lxs estudiantes (abordando esto último desde las formas que tienen de comunicarse, comportarse y actuar). Para darle respuesta a estos

dos objetivos primero debo explicar que por un lado, el manejo de emociones implica comprender y analizar cómo una persona gestiona, regula y responde a sus propias emociones. Pero, adicionalmente se encuentra relacionado con la capacidad de reconocer, entender y controlar estas mismas de manera efectiva, para lograr un equilibrio emocional y tomar decisiones adecuadas; y por otro lado, el manejo de conflictos implica la capacidad de abordar y resolver disputas, desacuerdos o diferencias de manera constructiva y respetuosa. En relación a mi trabajo de investigación puedo concluir que, primero, a la mayoría de los estudiantes les faltó desarrollar las suficientes habilidades adecuadas y necesarias para manejar sus emociones negativas durante el confinamiento y luego de este. Pues, en lugar de enfrentar y abordar tanto sus problemas como emociones, optaron por buscar distractores que lograran hacerles sentir algo diferente a lo que estaban sintiendo y aliviar los momentos difíciles como una estrategia no formal.

Bajo esta misma línea pude establecer que de la misma forma, las competencias de manejo de conflictos por parte de los estudiantes fueron inferiores a lo que se esperaba luego de las diversas estrategias establecidas por la institución. Esto, comprendiendo que sus formas de comunicarse, comportarse y actuar las realizan, mayoritariamente, desde la búsqueda de aprobación, reconocimiento y aceptación, derivado de las presiones sociales y el deseo de encajar en los grupos de pares o incluso en la misma familia. Por lo que su modo de establecer sus competencias de manejo de conflictos parten de la intención de evitar confrontaciones; manteniéndose en silencio, cediendo a las opiniones o deseos de los demás. A pesar de esto, sobresalieron algunos casos de estudiantes que dentro de sus competencias de manejo de conflictos utilizaban sus intereses o habilidades como un sistema para transmitir de una manera más cómoda sus inconformidades. En donde a la vez, esto los llevaba a tener conexiones sociales más estables; lo cual ayuda a contribuir con su bienestar emocional.

Ahora bien, para responder el último objetivo dirigido a explicar el aprendizaje socioemocional adquirido dentro de las aulas de clase y las prácticas pedagógicas que se desarrollaron por parte de los profesores y la institución durante y después del confinamiento, debo destacar el papel de acompañamiento y orientación que desempeñó el colegio San Diego. Tanto los profesores como las directivas del colegio implementaron estrategias de apoyo y diálogo para atender las necesidades emocionales y académicas de los estudiantes, así como para brindar apoyo a las familias y fortalecer la comunidad educativa en general. El colegio promovió espacios de conversación y diálogo, tanto a nivel individual como colectivo, para que los estudiantes, los docentes y las familias pudieran expresar sus sentimientos, compartir experiencias y buscar apoyo mutuo. Se llevaron a cabo reuniones con los profesores, talleres

con las familias y se crearon espacios de diálogo con los estudiantes. Además, se realizaron actividades lúdicas y se fomentó la comunicación constante a través de chats y otros medios digitales.

Desde la perspectiva de los profesores, se destaca la importancia de ser humanos y empáticos en el acompañamiento a los estudiantes. Los profesores se mostraron abiertos a escuchar y comprender las emociones y dificultades de los estudiantes, compartiendo también sus propias experiencias personales. Se priorizó la comunicación y se flexibilizó la entrega de tareas y evaluaciones para adaptarse a las circunstancias individuales de los estudiantes. Además, algunos profesores aprovecharon la coyuntura para abordar temas relevantes y actuales en sus clases, como el estallido del paro social en el país. Se promovió la discusión y el análisis crítico de estos acontecimientos, brindando a los estudiantes información relevante y ayudándolos a comprender el contexto social y político en el que se encontraban.

Por lo tanto, algunos elementos que explican el aprendizaje socioemocional adquirido dentro de las aulas durante y después del confinamiento, e incluso antes, son: el desarrollo de habilidades para la vida, trabajo colaborativo y por proyectos, estrategias de aprendizaje activas e interactiva - simulación, resolución de problemas y aprendizaje a través del juego como formas de favorecer el aprendizaje y estimular el desarrollo de potencialidades-, acompañamiento psicológico y social y materias específicas orientadas al desarrollo socioemocional- como las materias de Conciencia y Filos, que apoyan el desarrollo de habilidades emocionales, individuales y sociales.

Hasta aquí he respondido tanto a mi pregunta como a mis objetivos, pero también a los argumentos propuestos para cada capítulo. Recordemos que a lo largo del primer capítulo el argumento que expuse plantea que la pandemia no solo fue una crisis sanitaria, sino también un periodo en el que las dinámicas sociales se acentuaron. En ese sentido he destacado hasta este punto que las actitudes y comportamientos de los estudiantes durante la pandemia y luego de ella son el resultado de la interacción entre las características propias de la adolescencia, pero también del impacto acentuado de la pandemia en las dinámicas sociales. Como he señalado a lo largo de mi investigación los estudiantes experimentaron un aumento de estrés, ansiedad, tristeza, frustración, inseguridad y depresión, así como dificultades en el establecimiento de relaciones saludables y en la regulación emocional. Estos resultados sugieren que los efectos socioemocionales de la pandemia se vieron amplificados en los adolescentes y contribuyeron a la manifestación de comportamientos propios de esta etapa de desarrollo.

Por otro lado, en el segundo capítulo el argumento se sostiene en decir que las consecuencias e impactos que generó el confinamiento varían de acuerdo al tipo de persona y familia y de cómo se asumió el acompañamiento desde casa. Por lo que como he enfatizado las consecuencias e impactos socioemocionales de la pandemia no fueron uniformes y variaron según las circunstancias individuales de los estudiantes y las dinámicas familiares. Por ejemplo, en algunos casos, los estudiantes lograron desarrollar resiliencia y adaptabilidad, así como habilidades de manejo de emociones y resolución de conflictos, mientras que otros enfrentaron dificultades en estas áreas. Esto muestra cómo el tipo de persona, la familia y el tipo de acompañamiento desde casa influyeron en las respuestas y resultados socioemocionales de los estudiantes durante la pandemia y posiblemente luego de ella.

Para ir cerrando con en este apartado, me gustaría hacer una última reflexión. Cuando hice el proceso de decantar los datos que obtuve en mi trabajo de campo y empecé a escribir la tesis, una de mis primeras nociones era que la fase de adolescencia que los estudiantes de mi investigación vivieron durante el confinamiento fue un suceso único en el mundo. Es decir, que la experiencia de ellxs como adolescentes fue algo que nadie más ha experimentado y probablemente nadie más lo hará, porque todos esos cambios característicos de este proceso de desarrollo empezaron a surgir bajo un contexto de aislamiento social, por lo que sólo sus familias estaban presentes e involucradas en este momento de sus vidas; como en el momento de la infancia, que resulta algo muy íntimo entre el sujeto y la familia.

Sin embargo, a lo largo de mi escritura comprendí que a pesar de ser eso cierto, del todo no lo es. Desde la Antropología he aprendido que tanto la cultura como las experiencias humanas están en constante cambio y evolución, por lo que cada generación enfrenta sus propios desafíos y circunstancias históricas particulares. Si bien es cierto que la pandemia de Covid-19 ha tenido un impacto global significativo y ha generado una serie de desafíos sociales, emocionales y económicos, no es la primera vez en la historia que las sociedades se enfrentan a crisis o eventos disruptivos. A lo largo del tiempo, las comunidades humanas han enfrentado epidemias, guerras, desastres naturales y otros eventos que han tenido un impacto profundo en la vida de las personas, incluyendo a los adolescentes. En este sentido, aunque la pandemia de Covid-19 sea única en su especificidad y alcance global, es importante reconocer que los adolescentes siempre han enfrentado circunstancias desafiantes en diferentes momentos históricos y contextos culturales. Cada generación ha tenido que lidiar con cambios sociales, avances tecnológicos, desafíos económicos y políticos, entre otros factores que han moldeado su experiencia de adolescencia.

Desde la antropología, es valioso tener en cuenta que los adolescentes son agentes activos en la construcción de su propia identidad y en la negociación de su relación con el entorno social. Aunque las circunstancias externas pueden influir en sus experiencias y desafíos, los adolescentes también se apropian de las herramientas culturales y desarrollan estrategias propias para enfrentar y adaptarse a estas circunstancias. Por lo tanto, quisiera finalizar agregando que para próximas investigaciones sería interesante examinar las concepciones culturales de la adolescencia. En donde se pudieran comprender cómo las diferentes sociedades conceptualizan y comprenden la adolescencia, incluyendo las expectativas culturales, los roles y las responsabilidades asignadas a los adolescentes. Esto puede revelar las influencias culturales en la formación de la identidad y el desarrollo socioemocional durante esta etapa de la vida.

## **Bibliografía**

Abu-Lughod, L. (2005). *Dramas of nationhood: The politics of television in Egypt*. University of Chicago Press.

Acosta, A. (2021). *IMPACTO DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA POR COVID 19 EN UN CURSO DE LA BÁSICA PRIMARIA DE UN COLEGIO BILINGÜE EN LA CIUDAD DE CALI* [tesis de pregrado]. Universidad Santiago de Cali.

Aguirre, F; García, T; Sánchez, A & Rodriguez, C. (2021). Covid and mental health in Latin America and the Caribbean: a systematic review and meta-analysis. *Revista brasileira de epidemiologia*, 24, e210006 <https://doi.org/10.1590/1980-549720210006>

Alarcón, Y., Rámirez, A., & Hernández, D. (2016). *La función del psicólogo en el contexto escolar*. [Trabajo de grado para obtener el título en Magister en Psicología Clínica, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio de la Universidad Javeriana.

- Alvarado, R., Bendaña, L., Martínez-Valverde, S., & Salazar, G. (2020). Mental Health in the Face of COVID-19 in Latin America. *Psychiatric Quarterly*, 92, 799-805. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09785-7>
- Álvarez-Rodríguez, Adolfo Adrián. (2022). El Paro nacional del 2021 en Colombia: estallido social entre dinámicas estructurales y de coyuntura. La relevancia de la acción política y del diálogo en su desarrollo y transformación. *Prospectiva*, (33), 1-12. Epub January 01, 2022. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i33.11864>
- Araya, R., Gaete, J., Rojas, G., Fritsch, R., & Lewis-Fernández, R. (2020). Mental health and the COVID-19 pandemic in Latin America and the Caribbean. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 42, 241-246. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2020-0125>
- Arias, A., Barca, A., González Cabanach, R., & Núñez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461. [fecha de Consulta 7 de marzo de 2023]. ISSN: 0120-0534. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80531302>.
- Ariza, M. R. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Antropología Experimental*, (10).
- Arnett, J. J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-326.
- Bae, S., & Lee, S. (2020). A systematic review of the impact of social-emotional learning programs during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 8303.
- Baena Morales, S., López Morales, J., y García Taibo, O. (2021). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID19. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 39, 388, 395.

- Banco Mundial (2016). Programa Escuela Amiga: Paso a Paso. Perú.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization: The Human Consequences*. Polity Press.
- Balardini, Sergio Alejandro (2000). JÓVENES E IDENTIDAD EN EL CIBERESPACIO. *Nómadas (Col)*, (13),100-110.[fecha de Consulta 30 de Septiembre de 2022]. ISSN: 0121-7550. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115264009>
- Balderas, B., Durán, J. y Pulido, L. (2016). Construcción de la identidad adolescente a través del uso del internet. *Psicología: reflexiones y propuestas*, 2(4), 36-45.
- Bisquerra R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Boas, F. (1902). The study of geography. In *American Anthropologist* (Vol. 4, No. 1, pp. 1-22). Wiley-Blackwell.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487-511). Oxford University Press.
- S.K. Brooks, R.K. Webster, L.E. Smith, L. Woodland, S. Wessely, N. Geenberg *et al.* *The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence*. *Lancet*, 395 (2020), pp. 912-920
- Brown, K., Davis, L., & Thompson, S. (2021). Father-Child Relationships During the COVID-19 Pandemic: Exploring the Role of Shared Activities. *Journal of Marriage and Family*, 83(2), 478-492.
- Capurro, M; Dimate, O & Ramírez, D. *Culturas escolares y subjetividades juveniles*. [Tesis de grado maestría de educación]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2006) *SEL Competences* [en línea] (UIC) University of Illinois at Chicago: Chicago.

Disponible en: [http://www.casel.org/about\\_sel/SELskills.php](http://www.casel.org/about_sel/SELskills.php) [consulta: 2006, 15 de noviembre].

Casero Béjar, M. O., y Sánchez Vera, M. M. (2022). Cambio de modalidad presencial a virtual durante el confinamiento por Covid-19: percepciones del alumnado universitario. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), pp. 243-260. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30623>

Cepeda, M; García, C & Zambrano, S. (2013). LA CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDADES JUVENILES EN JÓVENES VINCULADOS A PANDILLAS EN LA LOCALIDAD DE USME - BOGOTÁ. [Tesis para optar el título de magíster en desarrollo educativo y social]. Universidad Pedagógica Nacional.

Cassinat, J. R., Whiteman, S. D., Serang, S., Dotterer, A. M., Mustillo, S. A., Maggs, J. L., & Kelly, B. C. (2021). Changes in family chaos and family relationships during the COVID-19 pandemic: Evidence from a longitudinal study. *Developmental psychology*, 57(10), 1597–1610. <https://doi.org/10.1037/dev0001217>

Cogollo-Milanés, Zuleima, Gómez-Bustamante, Edna Margarita. (2014). Variables asociadas al inicio del consumo de cigarrillo en adolescentes estudiantes de básica secundaria de los colegios oficiales de la ciudad de Cartagena, Colombia. *Aquichan*, 14(2), 226-236. <https://doi.org/10.5294/aqui.2014.14.2.9>

Costa, B. C. G., & Fleith, D. D. S. (2019). Prediction of academic achievement by cognitive and socio-emotional variables: a systematic review of literature. *Trends in Psychology*, 27(4), 977-991. <https://doi.org/10.9788/TP2019.4-11>

Charro Baena, B., Meneses Falcón, C., & Cerro Marín, P. D. (2012). Motivos para el consumo de drogas legales y su relación con la salud en los adolescentes madrileños.

Cheung, C. M., Chiu, P.-Y., & Lee, M. K. (2011). Online social networks: Why do students use facebook? *Computers in Human Behavior*, 27(4), 1337–1343

Constitución Política de Colombia [Const]. Artículo 117 ley 30. 28 de diciembre de 1992 (Colombia).

Devia Pagliero, C. (2021). Consumo de alcohol de adolescentes riocuartenses en pandemia: expectativas hacia el alcohol y contextos de consumo de alcohol. [Trabajo final de grado, Universidad Siglo 21]. Córdoba, Argentina. Recuperado de

<https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/21959/TFG%20-%20Devia%20Pagliero%2c%20Camila.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Dayrell, J. (2010). Juventud, socialización y escuela. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4.

Delors, Jacques Coordinador (1999). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura .

Diez-Cordero, A., & Cabrera-Berrezueta, L. (2021). La educación virtual en tiempos de la pandemia COVID-19: Un reto docente. *CIENCIAMATRIA*, 7(13), 4-26. <https://doi.org/10.35381/cm.v7i13.469>

Docal, M., Cabrera, V., Mclean, R & Quincosis, L. (2021). Cuarentena: experiencias de consumo y afrontamiento de colombianos isleños y continentales. Universidad Sergio Arboleda, Colombia. DOI: [10.22518/jour.cesh/20220102](https://doi.org/10.22518/jour.cesh/20220102)

Dorado Guarín, A. M., & Rodríguez Armero, L. J. (2021). Influencia del aislamiento preventivo obligatorio por la pandemia de Covid-19 en el consumo de sustancias psicoactivas en los jóvenes de la ciudad de Popayán en los meses de marzo a agosto del año 2019.

Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (2015). Handbook of social and emotional learning: Research and practice. Guilford Publications.

- Eguren, K., & Ximena, A. (2021). Vivencias de los adolescentes de una ciudad del interior del país, en situación de pandemia Covid-19. [Tesis para obtener el título en Psicología]. Universidad de la República, Uruguay.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.
- Estévez López, Estefanía , Jiménez Gutiérrez, Teresa Isabel , & Martínez Ferrer, Belén (2009). Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 15(1),45-60.[fecha de Consulta 30 de Septiembre de 2022]. ISSN: 2174-0550. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=613765489007>
- Feixa, C. (2013). Carles Feixa, pionero de los estudios sobre juventud en Iberoamérica. Entrevista de Germán Muñoz González.
- FERREIRO, Gravié R.(2002):Una Alternativa a la Educación Tradicional: El Aprendizaje Cooperativo. En Revista Panamericana de Pedagogía No3. Universidad Panamericana. México D.F.
- Feinberg, M. E., A Mogle, J., Lee, J. K., Tornello, S. L., Hostetler, M. L., Cifelli, J. A., Bai, S., & Hotez, E. (2022). Impact of the COVID-19 Pandemic on Parent, Child, and Family Functioning. *Family process*, 61(1), 361–374. <https://doi.org/10.1111/famp.12649>
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Franco Osorio, L; García Ricardo, D; Pinto Suárez, L; Ordosgoitia, L; Sánchez Durán, S & Vásquez L. (2022). Salud mental y Covid-19: prevalencia de depresión y ansiedad en adultos jóvenes de América Latina durante la pandemia por Covid-19. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/10775#page=1>

- Frascaroli, D., Riva, P., & Branchetti, L. (2021). Social and emotional learning during COVID-19: Insights from Italian teachers' experiences. *Frontiers in Psychology*, 12, 621905.
- Fauci, A. S. (2006). Pandemic influenza threat and preparedness. *Journal of Infectious Diseases*, 194(Supplement\_2), S73-S76. <https://doi.org/10.1086/507558>
- Fuentes, M.J; Motrico, E & Bersabé, R. (2003). Estrategias de socialización de los padres y conflictos entre padres e hijos en la adolescencia. *Anuario de psicología/The UB Journal of Psychology*, 385-400.
- García-Carrión, R., & Pozo-Rico, T. (2020). La educación emocional durante el confinamiento del COVID-19. *Revista de Investigación en Educación*, 18(2), 201-214.
- García, C; Rodríguez, D; Pallero, P & Sánchez, M. (2022). Impacto de las pantallas en la vida de la adolescencia y sus familias en situación de vulnerabilidad social realidad y virtualidad. Editorial: Cáritas Españolas Editores. Recuperado de: [https://pnsd.sanidad.gob.es/en/profesionales/publicaciones/catalogo/bibliotecaDigital/publicaciones/pdf/2022/202202\\_CARITAS\\_Informe\\_completo\\_Estudio\\_impacto\\_pantallas\\_vida\\_adolescencia\\_y\\_familias.pdf](https://pnsd.sanidad.gob.es/en/profesionales/publicaciones/catalogo/bibliotecaDigital/publicaciones/pdf/2022/202202_CARITAS_Informe_completo_Estudio_impacto_pantallas_vida_adolescencia_y_familias.pdf)
- Garzón, C., Moreno, S & Sarmiento, M (2021). Dinámicas familiares, experiencia universitaria y autopercepción de salud mental durante el COVID-19. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.
- Gatell-Carbó, A., Alcover-Bloch, E., Balaguer-Martínez, J. V., Pérez-Porcuna, T., Esteller-Carceller, M., Álvarez-García, P., & Fortea-Gimeno, E. (2021, November). Estado de la salud mental infantojuvenil durante la primera ola de la pandemia de la COVID-19 y en el inicio del curso escolar 2020-2021. In *Anales de Pediatría* (Vol. 95, No. 5, pp. 354-363). Elsevier Doyma.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.

- Giroux, H. & Shannon, P. (Eds.). (1997). *Cultural Studies and Education: Towards a Performative Practic*. Nueva York/Londres: Routledge
- Goffman, Erving (1955), "On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction", en *Psychiatry*, vol.18, núm. 3, Ed. Routledge, en [www.mendeley.com/research/facework](http://www.mendeley.com/research/facework)
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books
- Gómez, F. (2013). Creatividad, mentiras y educación. *Revista Javeriana, La universidad en diálogo con el mundo*, 148 (791), 28-34.
- Gómez, J. A. M., Suárez, Y. B., Peñuñuri, L. Y. Y., & Anacona, C. A. R. (2020). Tendencias de la investigación sobre síntomas de trastornos mentales durante la pandemia por COVID-19. *Medicina UPB*, 39(2), 24-33.
- Gómez-Salgado, J., Andrés-Villas, M., Domínguez-Salas, S., & Romero-Martín, M. (2020). Psychological impact of the COVID-19 pandemic outbreak in Latin America: A cross-sectional study. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 20, 311-320. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.07.001>
- González-Bolaños, F., Pablo-Ruíz, N. T., Cano-Espinoza, R., Rojas-Marín, D., Pérez-Hernández, E., & Vicuña-Rodríguez, V. (2021). Resultados sobre la aplicación de estrategias para la gestión de emociones y resiliencia durante la educación a distancia.
- Hammel, E. A. (1990). Schools for anthropology. *American Anthropologist*, 92(1), 31-43.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.

- Hernández, R. L., González, M. E. V. (2007). Consumo de alcohol en estudiantes en relación con el consumo familiar y de los amigos. *Psicología y salud*, 17(1), 17-23.
- Hira, A., & Anderson, E. (2021). Motivating online learning through project-based learning during the 2020 COVID-19 pandemic. *IAFOR Journal of Education*, 9(2), 93-110.
- Hu, X., & Subramony, M. (2022). Disruptive pandemic effects on telecommuters: A longitudinal study of work–family balance and well-being during covid-19. *Applied Psychology*, 71(3), 807-826.
- H.W.H. Tsang, R.J. Scudds and E.Y.L. Chan. (2004). Psychosocial impact of SARS. *Emerg Infect Dis*, 10, pp. 1326-1330
- Jacques Delors (1996). Informe de la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (La educación encierra un tesoro). Santillana: Ediciones UNESCO, Madrid.  
[https://www.academia.edu/22662463/Informe\\_a\\_la\\_UNESCO\\_de\\_la\\_Comisi%C3%B3n\\_Internacional\\_sobre\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_para\\_el\\_siglo\\_XXI\\_presi\\_dida\\_por](https://www.academia.edu/22662463/Informe_a_la_UNESCO_de_la_Comisi%C3%B3n_Internacional_sobre_la_educaci%C3%B3n_para_el_siglo_XXI_presi_dida_por)
- James, K. M., Silk, J. S., Scott, L. N., Hutchinson, E. A., Wang, S., Sequeira, S. L., Lu, C., Oppenheimer, C., & Ladouceur, C. D. (2023). Peer Connectedness and Social Technology Use During COVID-19 Lockdown. *Research on child and adolescent psychopathology*, 1–12. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10802-023-01040-5>
- Johnson, S. B. (2015). Adolescent attitudes toward puberty: The development and validation of a brief self-report scale. *Journal of Adolescent Health*, 57(3), 321-327.

- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.
- Khunder, S; Price, J; Jordan, J; Khunder, S & Silvestri, K. (2008) Cigarette Smoking among Adolescents in Northwest Ohio: Correlates of Prevalence and Age at Onset. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 2008, 5, 278-289; DOI: 10.3390/ijerph5040278
- Kottak, C.F. (2002). *Cultural Anthropology*. Michigan: McGraw-Hill
- Marchant, T., Milicic, N., & Álamos, P. (2016). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 6(2). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3411>
- Krasnova, H., Spiekermann, S., Koroleva, K., & Hildebrand, T. (2010). Online social networks: Why we disclose. *Journal of Information Technology*, 25(2), 109-125.
- Lang, C. (1884). *The Emotions: a psychophysiological study*
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- León, Aníbal. Qué es la educación. *Educere* [online]. 2007, vol.11, n.39, pp.595-604. ISSN 1316-4910.
- Leung.(2003). The impact of community psychological responses on outbreak control for severe acute respiratory syndrome in Hong KongJ *Epidemiol Community Heal*, 57 , pp. 857-863

- Lenhart, A., Smith, A., Anderson, M., Duggan, M., & Perrin, A. (2015). Teens, technology, and friendships. Pew Research Center.
- Levi-Strauss, C. (1956). Structural anthropology (C. Jacobson & B. G. Schoepf, Trans.). 'Les structures élémentaires de la parenté'. Basic Books.
- Livingstone, S., Ólafsson, K., & Staksrud, E. (2013). Risky social networking practices among 'underage' users: Lessons for evidence-based policy. *Journal of Children and Media*, 7(4), 393-411.
- Londoño-Velasco, E., Montoya-Cobo, E., García, A., Bolaños-Martínez, I. A., Osorio-Roa, D. M., & Isaza-Gómez, G. D. (2021). Percepción de estudiantes frente a procesos de enseñanza-aprendizaje durante pandemia por covid-19. *Educación y Educadores*, 24(2), 199-217.
- Lonigan, C., Allan, D. and Phillips, B. (2017). Examining the Predictive Relations Between Two Aspects of Self- Regulation and Growth in Preschool Children's Early Literacy Skills. *Developmental Psychology*, 53, 1, 63–76.
- Luengo Navas, J. (2004). "La educación como objeto de conocimiento". POZO ANDRÉS, María del Mar DEL; ÁLVAREZ CASTILLO, José Luís; LUENGO NAVAS, Julián y OTERO URTZA, Eugenio. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (18. págs).
- Lyell KM, Coyle S, Malecki CK, Santuzzi AM. Parent and peer social support compensation and internalizing problems in adolescence. *Journal of School Psychology*. 2020;83:25–49. doi: 10.1016/j.jsp.2020.08.003.
- Mallette, L. A., & Williford, A. P. (2021). Supporting students' social-emotional learning and mental health during the COVID-19 pandemic. *School Psychology Review*, 50(3), 379-391.
- Marler, E. K., Bruce, M. J., Abaoud, A., Henrichsen, C., Suksatan, W., Homvisetvongsa, S., & Matsuo, H. (2021). The impact of COVID-19 on university students' academic motivation, social connection, and psychological well-being. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*.
- María, Autores & Vega, Paula & Constanzo, Bruno & Lamperti, Sabrina & Lasia, Sebastián & Di Iorio, Ana & Laboratory, Info-Lab. (2018). *Expresión de la*

*identidad digital y la experiencia de la intimidad en la juventud actual*. ADEIP 2017 Integrando perspectivas en contextos diversos.

Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa: A psychological study of primitive youth for Western civilization*. William Morrow and Company.

Medina, G. (2010). Tecnologías y subjetividades juveniles. En R. Reguillo, *Los jóvenes en México* (págs. 154-182). México: Conaculta/FCE.

Membrilla, J. A. A., Martínez, M. D. C. P., & de Haro, E. F. (2002). Importancia del clima social familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 55(4), 575-590.

Mestanza García, M. M., & Taimal Pacheco, P. A. (2017). *Incidencia de los juegos tradicionales en el desarrollo socioemocional en estudiantes de octavo año de egb de la Unidad Educativa "Ciudad de Caracas" del cantón Santo Domingo de los Colorados en el año lectivo 2016–2017* (Bachelor's thesis, Quito: UCE).

Millaleo, S., & Cárcamo, P. (2014). *Medios sociales y activismo digital en el mundo. Santiago de Chile: Fundación democracia y desarrollo*.

MINSALUD. (sf) Obtenido de ABECÉ de la prevención y atención al consumo de sustancias psicoactivas.: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/Abec-salud-mental-psicoactivas-octubre-2016-minsalud.pdf>

Montaño, M & Fog Corradine, L. (2022). Derechos enfrentados: la protesta de maestros y la calidad educativa. *Pesquisa Javeriana*. recuperado de: <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/paro-maestros-colombia-educacion/>

Montroy, J., McClelland, M., Bowles, R., Skibbe, L. & Morrison, F. (2016). The Development of Self-Regulation Across Early Childhood. *Developmental Psychology*, 52, 11, 1744–1762.

A. Mohammed, T.L. Sheikh, S. Gidado, G. Poggensee, P. Nguku, A. Olayinka *et al.* *An evaluation of psychological distress and social support of survivors and*

*contacts of Ebola virus disease infection and their relatives in Lagos, Nigeria: A cross sectional study--2014*. BMC Public Health, 15 (2015), p. 824

MOLINA, C. L. (2020). La familia ante la pandemia del COVID-19. Ius et Praxis, n. 50-51, p. 23-29 DOI: 10.26439/iusetpraxis2020.n50-51.5028. Disponible en: . Acceso en: 18 jun. 2021.

Moreno, M. A., Christakis, D. A., Egan, K. G., Brockman, L. N., & Becker, T. (2011). Associations between displayed alcohol references on Facebook and problem drinking among college students. Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 165(4), 303-309.

Navarro, R., López, R., & Caycho, G. (2021). Retos de los docentes universitarios para el diseño de experiencias virtuales educativas en pandemia. Desde el sur, 13(2).

Observatorio de Drogas de Colombia. (2020). *Minjusticia*. Obtenido de <https://www.minjusticia.gov.co/programas-co/ODC/Paginas/Sustancias-Psicoactivas.aspx>

Oliva, A., Parra, A., & Sánchez, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de psicología*, 20(2).

Organización Mundial de la Salud. (2020). La OMS caracteriza al Covid-19 como una pandemia. Recuperado de: [https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15756:who-characterizes-covid-19-as-a-pandemic&Itemid=0&lang=es#gsc.tab=0](https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=15756:who-characterizes-covid-19-as-a-pandemic&Itemid=0&lang=es#gsc.tab=0)

OVEJERO BERNAL, Anastasio (2000). La adicción como búsqueda de identidad: una base teórica psicosocial para una intervención eficaz. *Psychosocial Intervention*, 9(2),199-215.[fecha de Consulta 4 de Noviembre de 2022]. ISSN: 1132-0559. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179818249008>

Ospina, L. (2021). La Universidad de los Andes y el Paro Nacional. 070 Podcast, recuperdo de: <https://cerosetenta.uniandes.edu.co/la-universidad-de-los-andes-y-el-paro-nacional/>

- Palomera-Chávez, Andrés, Herrero, Marta, Carrasco Tápías, Nayib Ester, Juárez-Rodríguez, Pedro, Barrales Díaz, Claudio Rodolfo, Hernández-Rivas, María Isabel, Llantá Abreu, María del Carmen, Lorenzana Montenegro, Lucia, Meda-Lara, Rosa Martha, & Moreno-Jiménez, Bernardo. (2021). Impacto psicológico de la pandemia COVID-19 en cinco países de Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53, 83-93. Epub August 03, 2021. <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.10> En: Lévi-Staruss, C.; Spiro, M.E. & Gough, K. (1956). *Polémica sobre el Origen y la Universalidad de la Familia*. Barcelona: Anagrama.
- Pascagaza, E. F., & Estrada, L. C. C. (2020). Modernización de la educación virtual y su incidencia en el contexto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Revista Academia y virtualidad*, 13(2), 103-116.
- Pedraza, Z. (1996). Modernidad y orden simbólico: cuerpo y biopolítica en América Latina. *Revista del Centro Cultural Universitario Aquelarre*, Universidad de los Andes, Bogotá D.C- Colombia.
- Peña Acuña, B. (2019). La socialización a través de las redes. *Redmarka. Revista de Marketing Aplicado*, 02(07), 3-24. <https://doi.org/10.17979/redma.2011.02.07.4732>
- Peralta, A. (2013). *Importancia de la educación socioemocional en el jardín de infantes*. Editorial Dunker.
- Pérez, P. B., de Oliveira, B. S., & Orellana, V. Y. (2020). La relación entre educador-educando en el contexto de la virtualidad educativa del COVID-19. *Revista Educación Las Américas*, 10(2), 200-215.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Poncela, A. M. F. (2014). Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas. *Educar*, 50(2), 445-466.
- Ramón, G. (2020). El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=ovXqDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1913&dq=DEFINICIONES+DE+educaci%C3%B3n&ots=DpIu1p3ulr&sig=WCZzA9z9Vjazespre1a9CH-jWnQ#v=onepage&q=DEFINICIONES%20DE%20educaci%C3%B3n&f=false>
- Rizo Rodríguez, M. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Revista Multi-Ensayos*, 6(12), 28–37. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10117>
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A., & Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210. [fecha de Consulta 24 de Noviembre de 2022]. ISSN: 0214-9915. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72716205>
- Rodriguez, D., Perestelo-Pérez, L., González-Lorenzo, M., & Castellano-Gómez, M. (2020). COVID-19: Psychosocial effects and treatment approaches in Latin America and the Caribbean. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 44, e103 <https://doi.org/10.26633/RPSP.2020.103>
- Rosenberg, M. (2000). *Comunicación no violenta*. Editorial Urano. España.
- Salas Quintanal, Hernán, Velasco Santos, Paola, González Nava, Leonor Alejandra, & López Miguel, Celia. (2021). La pandemia de Covid-19: significados y consecuencias en los modos de vida en Tlahuapan, Puebla. *Revista mexicana de sociología*, 83(spe2), 159-191. Epub 18 de octubre de 2021. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2021.0.60172>
- Sanabria, I. (2020). Educación virtual: oportunidad para «aprender a aprender». *Análisis Carolina*, (42), 1.
- Sandín, B., Valiente, R. M., García-Escalera, J., & Chorot, P. (2020). Impacto psicológico de la pandemia de COVID-19: Efectos negativos y positivos en población española asociados al periodo de confinamiento nacional. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 25(1).
- Saravia, J. C., Gutiérrez, C., & Frech, H. (2014). Factores asociados al inicio de consumo de drogas ilícitas en adolescentes de educación secundaria.. *Revista Peruana de*

- Epidemiología, 18(1),1-7.[fecha de Consulta 8 de Noviembre de 2022]. ISSN: .  
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203131355003>
- Schmeck, R. R. (1988a). An introduction to strategies and styles of learning. En R. R. Schmeck (Ed.). Learning strategies and learning styles. New York: Academic Press.
- Sarid, A., & Huss, E. (2021). Beyond the lockdown: COVID-19 and the psychological well-being of Israeli students returning to school. *European Journal of Education*, 56(2), 204-218.
- Schunk, D. H. (1991). Learning theories. An educational perspective. New York: McMillan
- Sidera Caballero, F., Rostan, C., Collell, J., & Agell, S. (2019). Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral para mejorar la convivencia en educación secundaria. *Universitas Psychologica*, 18(4), 1–14.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-4.apas>
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74.
- Shah, S. S., Shah, A. A., Memon, F., Kemal, A. A., & Soomro, A. (2021). Aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19: aplicación de la teoría de la autodeterminación en la ‘nueva normalidad’. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 169-178.
- Smith, J., Johnson, A., & Anderson, B. (2020). Impact of the COVID-19 Pandemic on Family Relationships and Adolescent Well-being. *Journal of Family Psychology*, 34(4), 456-465.
- Tan, C. (2020). The impact of COVID-19 on student motivation, community of inquiry and learning performance. *Asian Education and Development Studies*, 10(2), 308-321.

- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88(4), 1156-1171.
- Tortosa, F., & Cardona, M. (2022). The impact of social and emotional learning on the classroom climate and academic performance of primary school students after COVID-19 lockdown in Spain. *Frontiers in Psychology*, 12, 743032.
- UNICEF. (2021). Estudios sobre los efectos en la salud mental de niñas, niños y adolescentes por Covid-19. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: Fondo de las naciones unidas para la infancia <https://www.unicef.org/argentina/media/11051/file/Estudio%20sobre%20los%20efectos%20en%20la%20salud%20mental%20de%20ni%C3%B1as,%20ni%C3%B1os%20y%20adolescentes%20por%20COVID-19.pdf>
- Urresti, M. (2008). Introducción y Ciberculturas juveniles. En: M Urresti (ed.) *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era del internet* (pp. 13-67). Buenos Aires: Editorial La Crujía.
- Valdivia-Vizarreta, P., & Noguera, I. (2022). La docencia en pandemia, estrategias y adaptaciones en la educación superior: Una aproximación a las pedagogías flexibles. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (79), 114-133. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2373>
- Vaughn, Jessica (2012): Fear of Missing Out (FOMO). A report from JWTIntelligence. March 2012 Update, New York: J. Walter Thompson Company.
- Vásconez Erazo, Rachel Elizabeth, & Jeadá, Valeria Yarad. (2022). Estado de la motricidad fina pospandemia: Un diagnóstico en niños de 5 a 6 años de edad en Quito, Ecuador. *Revista Andina de Educación*, 6(1), e209. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.1.10>
- Velasco Campos, M. L. y Sinibaldi Gómez, J. (2001). Manejo del enfermo crónico y su familia (sistemas, historias y creencias). México: Editorial El manual moderno.

Verolien Cauberghe, Ini Van Wesenbeeck, Steffi De Jans, Liselot Hudders, and Koen Ponnet. How Adolescents Use Social Media to Cope with Feelings of Loneliness and Anxiety During COVID-19 Lockdown. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. Apr 2021.250-257.<http://doi.org/10.1089/cyber.2020.0478>

Vivas, N. (2010). Estrategias de aprendizaje. En revista *Góndola*, vol.5 No. 1. Universidad Panamericana de México.  
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/5220/6850>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.