

**Pandemia, afrontamiento y resiliencia en niños y niñas de diferentes entornos socioeducativos
colombianos**

Autor: María F. González

Facultad de Educación, Universidad de La Sabana

Tesis de pregrado para optar al título de Licenciada en Educación Infantil

Ingrid Carolina Anzelin

8 de mayo de 2022

Resumen

En el año 2020 la humanidad vivió una de las situaciones más complejas de la historia: la pandemia del COVID-19, situación que generó múltiples consecuencias negativas de tipo social, económico y educativo. Sin embargo, tanto los países como las personas que los componen sobrevivieron a esta situación ¿por qué? La capacidad de afrontar las dificultades y la resiliencia son elementos fundamentales para la supervivencia de las personas, las comunidades y las naciones. Por eso, en esta investigación, a través de un análisis colectivo de casos, se describieron y compararon las situaciones difíciles vividas por seis niños de contextos socioeducativos colombianos diferentes, durante la pandemia. Se realizaron entrevistas con las familias, observaciones participantes, y se aplicó un instrumento narrativo del modelo BASIC Ph de Lahad et al (2018) para describir el contexto, los factores promotores de resiliencia y los canales de afrontamiento predominantes en cada caso. A partir de lo anterior, se encontró que las dificultades percibidas por las familias durante la pandemia diferían de las dificultades identificadas por los niños y, que los canales de afrontamiento predominantes tenían una estrecha relación con los factores promotores de resiliencia. Además, se concluyó que, aunque no se sabe con certeza si hubo resiliencia en los niños, existen factores que determinarán su desarrollo próximo.

Palabras clave: resiliencia, afrontamiento, pandemia, contexto socioeducativo, dificultades

Abstract

In 2020 humanity lived one of the most complex situation of history: COVID-19 pandemic, a situation that generated multiple negative social, economic and educational consequences. Nevertheless, countries and people survived this situation. Why? The capacity of coping with difficulties and resilience are fundamental elements for human, community and national survience. For this reason, the following investigation, by a collective analysis of cases, described and compared the difficult situations lived by six children of different social educational environments of Colombia during the pandemic. The investigation applied interviews to the families, participant observations and the application of a narrative instrument from the resilience model BASIC Ph (Lahad, 2018) to describe the context, the promoting factors of resilience and the coping channels of each case. Considering this, it was found that difficulties perceived by the families during the pandemic, where different from the difficulties perceived by children; and that predominant coping channels had an important relationship with the promoting resilience factors. Also, as a conclusion, although is not sure if children developed resilience, they have factors that determine its following development.

Key words: resilience, coping, pandemic, social educational context, difficulties

Dedicatoria

Esta investigación está dedicada a todas las personas que participaron y colaboraron en su construcción. En primer lugar, quiero agradecer a las seis familias que abrieron las puertas de sus hogares para permitirme desarrollar la investigación. Así mismo, agradecer a los niños y niñas que con sus historias, juegos y relatos hicieron de esta investigación una realidad (ustedes saben quiénes son).

En segundo lugar, quiero agradecer a Ingrid Anzelin y Marcela Baquero, docentes de la facultad de educación de la Universidad de La Sabana, por su apoyo incondicional e inspiración para esta investigación. También gracias a todas las docentes de la facultad que aportaron con sus comentarios y recomendaciones al mejoramiento de este documento.

Por otro lado, quiero agradecer a Ana Dolores Vargas y a los docentes de la Universidad Carlos III de Madrid, especialmente a Juanita Pedraza, por ayudar a la construcción de esta investigación con su conocimiento y experiencia. Así mismo, gracias a los estudiantes de la Universidad Carlos III de Madrid que participaron de las actividades de resiliencia y ODS, pues me permitieron ver desde otra perspectiva el concepto de la resiliencia.

Adicionalmente, quiero dar las gracias a Sebastián Calixto por su orientación en metodología de la investigación, a María Andrea González por su asesoría desde el área jurídica para el marco teórico y al resto de miembros de mi familia que estuvieron conmigo durante todo el proceso para darme consejos y palabras de aliento.

Finalmente, este documento está dedicado a todas las personas que creen firmemente en que el mundo puede ser un lugar mejor si se fortalece la resiliencia desde la infancia y que están dispuestas a escuchar las historias, las ideas y los juegos de los niños y las niñas.

Tabla de contenidos

Introducción, 12

Planteamiento del problema, 13

Antecedentes, 13

Pregunta de investigación, 16

Objetivos, 17

Objetivo General, 17

Objetivos específicos, 17

Planteamiento teórico, 17

Estado del arte, 17

Afrontamiento, 17

Modelos de resiliencia, 20

Primera generación, 23

Segunda generación, 25

Tercera generación, 28

Resiliencia en el mundo, 29

Escuela europea, 30

Resiliencia en las culturas del mundo, 31

Resiliencia en Latinoamérica, 33

Resiliencia en el Medio Oriente, 34

Resiliencia en Colombia, 34

Estudios de resiliencia durante el COVID-19, 36

Entornos educativos de Colombia y su respuesta al COVID-19, 38

Respuesta al COVID-19, 40

Marco teórico, 43

Pandemia como adversidad o riesgo, 43

Proceso de resiliencia, 43

Factores internos de la resiliencia, 44

Resiliencia familiar, 46

Resiliencia primaria y secundaria, 47

Resiliencia educativa, 47

Resiliencia comunitaria, 48

Canales de afrontamiento del modelo BASIC Ph, 49

Belief, 51

Affect, 51

Social Support, 52

Imagination, 52

Cognitive, 53

Physiological, 53

Instrumento 6PSM, 53

Metodología de investigación, 57

Tipo de estudio y enfoque de investigación, 57

Participantes, 58

Caracterización de la población y selección de casos, 58

Privado Vs. Público, 59

Rural Vs. Urbano, 60

Etnoeducación, 61

Educación alternativa, 62

Ruta metodológica, 64

Anticipación, 65

Primer contacto y consideraciones éticas, 67

Preparativos para la observación, 68

Recolección y validación de datos, 68

Análisis de datos, 70

Presentación y análisis de resultados, 70

Proceso de recolección de datos y rigor en la investigación, 71

Aproximación y dependencia, 71

Credibilidad, 72

Aplicabilidad de resultados, 72

Categorías emergentes, 73

Dificultades durante la pandemia del COVID-19 y su afrontamiento, 73

Dificultades educativas, 73

Dificultades económicas, 74

Dificultades de salud, 76

Dificultades sociales, 77

Cambios educativos derivados de la pandemia, 80

De educación presencial a educación virtual sincrónica, 80

De educación presencial a educación asincrónica a través de guías, 81

- Pandemia como oportunidad para que la familia se involucrara en el proceso educativo, 82
- Características personales y sus factores promotores de afrontamiento y resiliencia, 83
 - Factores externos, 83
 - Factores internos, 84
- Canales de afrontamiento, 87
 - Canal de benevolencia, 87
 - Canal afectivo, 87
 - Canal social, 87
 - Canal imaginativo, 88
 - Canal cognitivo, 88
 - Canal fisiológico, 88
- Casos, 88
 - El caso de Santiago, 88
 - Contextualización, 88
 - Factores promotores de resiliencia, 90
 - Canales de afrontamiento, 92
 - El caso de Tomás, 94
 - Contextualización, 94
 - Factores promotores de resiliencia, 96
 - Canales de afrontamiento, 98
 - El caso de Lucia, 101
 - Contextualización, 101
 - Factores promotores de resiliencia, 102
 - Canales de afrontamiento, 104

El caso de Daniel, 106

Contextualización, 106

Factores promotores de resiliencia, 107

Canales de afrontamiento, 108

El caso de Julieta, 109

Contextualización, 110

Canales de afrontamiento, 112

El caso de David, 114

Contextualización, 114

Factores promotores de resiliencia, 115

Canales de afrontamiento, 117

Análisis comparativo y discusión, 118

Conclusiones y recomendaciones, 125

Referencias, 127

Anexos, 143

Anexo 1, 143

Anexo 2, 146

Anexo 3, 151

Anexo 4, 156

Anexo 5, 158

Anexo 6, 160

Anexo 7, 163

Anexo 8, 166

Anexo 9, 167

Tabla de figuras

FIGURA 1, 23

FIGURA 2, 26

FIGURA 3, 56

FIGURA 4, 75

FIGURA 5, 77

FIGURA 6, 78

FIGURA 7, 79

FIGURA 8, 79

FIGURA 9, 81

FIGURA 10, 85

FIGURA 11, 89

FIGURA 12, 89

FIGURA 13, 90

FIGURA 14, 91

FIGURA 15, 93

FIGURA 16, 95

FIGURA 17, 96

FIGURA 18, 97

FIGURA 19, 100

FIGURA 20, 101

FIGURA 21, 102

FIGURA 22, 103

FIGURA 23, 104

FIGURA 24, 105

FIGURA 25, 106

FIGURA 26, 107

FIGURA 27, 109

FIGURA 28, 110

FIGURA 29, 111

FIGURA 30, 112

FIGURA 31, 113

FIGURA 32, 114

FIGURA 33, 115

FIGURA 34, 116

FIGURA 35, 117

Introducción

A lo largo de la vida, las personas viven situaciones complejas que ponen a prueba todos sus recursos y habilidades para afrontarlas. Por eso, la resiliencia y el afrontamiento son elementos fundamentales para el desarrollo humano, familiar y comunitario. Una de esas situaciones fue la pandemia del COVID-19, una crisis sanitaria que afectó de una u otra forma a todas las personas a nivel mundial y demostró la importancia de desarrollar habilidades que promuevan el afrontamiento positivo y la resiliencia.

Específicamente en Colombia, la pandemia generó diferentes tipos de consecuencias afectivas y educativas dependiendo del contexto social, familiar e individual de cada persona; consecuencias continuamente comunicadas en artículos de investigación, de prensa y documentales. No obstante, las dificultades percibidas por los niños y las niñas, conocidos como las víctimas ocultas de la pandemia, no son usualmente visibles.

Por tal razón, esta investigación permitió describir a fondo las experiencias vividas durante la pandemia por niños y niñas de contextos socioeducativos colombianos diferentes para así, comprender sus procesos de afrontamiento y resiliencia a partir del análisis de su contexto individual, familiar, educativo y social.

Planteamiento del problema

Antecedentes

Desde el origen de la humanidad, los seres humanos hemos tenido que afrontar guerras, desastres naturales y pandemias. Por mencionar algunas de estas últimas, en los viajes de Cristóbal Colón al nuevo mundo ocurrieron 22 pandemias, justo después de que finalizó la primera guerra mundial inició la pandemia de la gripe española, y posteriormente murieron alrededor de 50 millones de personas en menos de un año por la pandemia de gripe porcina (Echeverri, 2020).

A consecuencia de esto, se ha encontrado que las personas que nacen o vivieron su primera infancia durante alguna pandemia pueden llegar a desarrollar consecuencias negativas en el futuro. Por ejemplo, en un estudio simulando el cierre de la educación preescolar por 3, 6 y 12 meses, se encontró que el PIB (Producto Interno Bruto) de países de diferentes rangos de ingresos podría llegar a disminuir entre 0,1% y 16,5% (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020).

Además, se ha visto en crisis sanitarias anteriores que el cierre de las instituciones educativas puede desencadenar consecuencias económicas y sociales graves, teniendo en cuenta que cada año escolar cursado representa un 10% de incremento en los ingresos a nivel nacional (Hanusheck en Mancilla, 2021). En otras palabras, “la niñez es la víctima oculta de esta pandemia” (Unicef, 2020, p.1)

Ahora bien, en diciembre del 2019 se desató un brote de neumonía grave en Wuhan, una provincia en China. Dicho brote se expandió rápidamente a otros territorios generando altos índices de letalidad a nivel mundial. Debido a esto, el 11 de marzo del 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró una pandemia por el virus del síndrome respiratorio agudo severo tipo-2 (SARS-CoV-2), lo que desató una emergencia sanitaria en todos los países (Díaz y Toro, 2020).

Al momento de escribir esta investigación la pandemia no ha terminado, pues todavía hay circulación del virus que ocasiona el COVID-19, a pesar de los altos índices de vacunación a nivel

nacional y mundial. Además, la Universidad de Emory y la Universidad Estatal de Pensilvania realizaron un estudio matemático donde se reprodujo la propagación del virus y concluyeron que para que el COVID-19 dejara de ser pandemia, podría tardar entre 1 año y una década (BBC, 2021).

En concreto, los casos de COVID-19 reportados en niños y niñas fueron menores en comparación al resto de las edades. Pongamos el caso de China, donde solo el 2,4% de los niños fueron afectados, en Estados Unidos el 5% y en Italia el 1,2% (Vilelas en Valencia et al, 2021). A pesar de que existieran pocos casos de enfermedad y muerte, se podría afirmar que los niños y las niñas fueron la población más afectada por el impacto de la pandemia en los índices de pobreza y desarrollo.

En ese sentido, la pandemia del COVID-19 ha afectado a los seres humanos, incluyendo a los niños y niñas, en diferentes aspectos de su vida tales como su nutrición, salud, bienestar emocional y educación. Asimismo, la pandemia ha desatado una modificación de los diferentes sistemas y actividades humanas como la economía, la salud, la educación y la familia, afectando indirectamente a los niños y niñas en varios aspectos.

En primer lugar, un estudio realizado por la UNICEF encontró que, desde la pandemia, aproximadamente 150 millones de niños entraron en la categoría de pobreza multidimensional, es decir, son niños que no tienen acceso a servicios básicos como educación, salud, vivienda, nutrición y agua potable (UNICEF, 2020).

En segundo lugar, se ha visto en diferentes investigaciones que los niños y niñas han tenido, como efectos de la cuarentena, retrasos significativos en su motricidad gruesa y fina (Sánchez et al en Valencia et al, 2021), dependencia emocional e irritabilidad (Jiao en Valencia et al, 2021), accidentes derivados de la disminución de la supervisión adulta (Storz en Valencia et al, 2021), e incluso baja autoestima e impulsividad (Carrasco et al en Valencia et al, 2021).

En tercer lugar, a partir de la pandemia los niños y niñas han tenido que experimentar situaciones traumáticas que pudieron llegar a interferir en el desarrollo de estructuras y funciones del sistema nervioso. Algunas de las situaciones traumáticas que los niños pudieron llegar a experimentar fueron el contagio, el ingreso a hospitalización, experiencias de separación con seres queridos y la muerte (Sánchez, 2021).

Adicional a todo lo anterior, las instituciones educativas hicieron un cierre masivo de sus actividades presenciales en más de 190 países para mitigar la propagación y el impacto del virus. Debido a esto, en mayo del 2020, 1,200 millones de estudiantes habían dejado de tener clases presenciales (CEPAL, 2020), lo que llevó a la implementación de estrategias de aprendizaje diferentes como aprendizaje a distancia, transmisión de clases por televisión o radio y clases en línea (CEPAL, 2020).

Puntualmente, en 29 de 33 países de América Latina y el Caribe emplearon metodologías de educación a distancia para continuar el proceso educativo, algunos a través de herramientas de aprendizaje a distancia como el aprendizaje asincrónico y clases en vivo en plataformas en línea, o bien, a través de medios de comunicación tradicionales como radio o televisión (CEPAL, 2020).

En ese mismo orden de ideas, se previó a inicios de la pandemia que el cierre de servicios de primera infancia y acompañamiento familiar generaría un impacto negativo en el desarrollo físico, cognitivo y emocional de los niños por las largas horas frente a la pantalla, el sedentarismo, los patrones de sueño irregulares y la reducción de la calidad de las interacciones (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020).

Además, la pandemia trajo consigo una modificación de los currículos escolares, adaptando y priorizando los recursos para un aprendizaje a distancia (CEPAL, 2020). Sin embargo, debido a la desigualdad en territorios como América Latina y el Caribe, existen brechas para acceder a recursos digitales que conllevan a que las escuelas de más de 168 millones de niños hayan sido cerradas y al

menos 463 millones de niños aún no tuvieron acceso a clases remotas incluso 1 año después del inicio de la pandemia. Es decir, 1 de cada 3 niños no pudo tener educación durante más de 1 año (UNICEF, 2020).

Por lo tanto, los niños y las niñas han estado expuestos a diversos estresores económicos, educativos, sociales, familiares y de salud; factores que han afrontado de formas diferentes, esto, porque la forma en la que una persona afronta una situación adversa, en este caso la pandemia, es diferente a la de otras personas (Fletcher y Sakar, 2013 en Morán et al, 2019). Es conveniente conocer que, la forma en la que una persona o una familia afrontó la situación varía dependiendo de su situación socioeconómica (Foley, 2021), educativa y familiar.

Dicho de otra forma, frente a una situación de adversidad, en este caso la pandemia del COVID-19, para que la persona pueda realizar una adaptación positiva, que alcance las expectativas sociales para la etapa de desarrollo y deje de presentar un desajuste, necesita de resiliencia (Infante en Melillo & Suárez, 2002) y el tipo de afrontamiento o coping en inglés, determina si la persona desarrolla resiliencia o no (Omar et al, 2010).

A razón de lo anterior, este estudio busca describir y comparar los procesos de afrontamiento y resiliencia de niños y niñas en diferentes territorios y contextos educativos de Colombia frente a los cambios educativos producidos por la pandemia del COVID-19.

Pregunta de investigación

¿Cómo afrontaron las dificultades derivadas de la pandemia del COVID-19 los niños y niñas entre 6 y 8 años de diferentes contextos socioeducativos?

Objetivos

Objetivo General

Comparar el proceso de afrontamiento y resiliencia que tuvieron seis niños y niñas entre 6 y 8 años de edad, de diferentes contextos socioeducativos, durante la pandemia de la COVID-19

Objetivos específicos

1. Caracterizar los contextos educativos, sociales, familiares, culturales y personales de cada estudio de caso.
2. Identificar las dificultades experimentadas durante la pandemia del COVID-19 en cada estudio de caso.
3. Describir los canales de afrontamiento del modelo BASIC Ph propias de cada niño y niña, y los factores promotores de resiliencia predominantes.
4. Contrastar los hallazgos de cada caso según el contexto educativo y los canales de afrontamiento y factores de resiliencia.

Planteamiento teórico

Estado del arte

Afrontamiento

La palabra afrontamiento realmente es una adaptación de la palabra “coping” en inglés y se define como el proceso de afrontamiento al estrés derivado de esfuerzos individuales por mantener el control de una situación (Lazarus y Folkman en Omar et al, 2010). Es decir, se refiere a la acción de afrontar una amenaza, peligro, estresor o responsabilidad a través de pensamientos, sentimientos y acciones que permitan reducir las características adversas de la situación (Ortuzar et al, 2008).

En otras palabras, el afrontamiento es el estudio de las diferentes respuestas individuales de tipo emocional, cognitivo y comportamental, que tiene una persona frente al estrés (Skinner y Zimmer, 2006). Dichas respuestas son comportamientos y pensamientos dirigidos a modular las emociones que generan incomodidad, por ejemplo, la resolución de problemas, la búsqueda de apoyo social, la religión y la reestructuración cognitiva (Aldwin, 2004). Además, los procesos cognitivos y conductuales del afrontamiento son cambiantes en el tiempo y se desarrollan según lo que demanda cada situación de estrés (Lazarus y Folkman en Fínez y García, 2012).

Pero ¿qué es el estrés? Lazarus lo definió en su modelo de afrontamiento como aquel proceso entre el individuo y el ambiente donde los recursos que dispone el individuo son excedidos por las exigencias del ambiente (Lazarus en Aldwin, 2004). Sin embargo, dependiendo del contexto de la persona, una situación puede ser estresante o no. Dicho de otra forma, los tipos de estresores están definidos culturalmente por las creencias, valores, acuerdos, comportamientos y recursos del individuo y su contexto (Aldwin, 2004).

Por lo tanto, el coping o afrontamiento hace referencia a todas aquellas estrategias de comportamiento o cognición que buscan manejar una situación estresante. Aunque, no todas las estrategias de afrontamiento son positivas o exitosas, pues algunos comportamientos como negar el problema, consumir alcohol o sustancias, la inactividad y auto inculparse de la situación, son de igual manera, estrategias de afrontamiento al estrés (Ahern et al en Omar et al, 2010). Existen, entonces, diferentes tipos de afrontamiento categorizados en sistemas jerárquicos para algunos autores como Ayers, Connor-Smith, Wenger y Walker.

En primer lugar, se encuentran las estrategias de afrontamiento que coordinan acciones y contingencias del entorno. Dentro de este proceso adaptativo está: la resolución de problemas que incluye estrategias de afrontamiento como planificación, pensamiento estratégico, imitación y

aprendizaje; la categoría de búsqueda de información que implica la observación, la lectura y la formulación de preguntas a otros a partir de la curiosidad y el interés (Skinner y Zimmer, 2006), por ejemplo, cuando un niño se interesa por conocer acerca de la pandemia.

Asimismo, se encuentra la impotencia, definida como la confusión y el agotamiento cognitivo que surgen de los sentimientos de culpa; y el afrontamiento de escape, el cual incluye la negación y la evitación comportamental (Skinner y Zimmer, 2006). Dentro de esta categoría también entraría el afrontamiento con utilización de medios audiovisuales y tecnología, es decir, cuando las personas se distraen con la televisión o los videojuegos para evitar el estrés (Cauberghe et al, 2021).

En segundo lugar, el proceso adaptativo de coordinación de confianza y recursos sociales disponibles abarca la autoconfianza, la búsqueda de apoyo, la delegación y el aislamiento social. En el primer caso se encuentra todo lo relacionado a la regulación y expresión de las emociones y el comportamiento, mientras que en el segundo se especifican todas las acciones para buscar contacto, comodidad y referencia social. De igual forma, se encuentra la estrategia de búsqueda mal adaptativa de apoyo social y la de evitación del contacto social (Skinner y Zimmer, 2006).

En tercer y último lugar, los procesos de búsqueda de preferencias y opciones disponibles incluyen estrategias de afrontamiento como la acomodación, la negociación, la sumisión y la oposición. Por un lado, la acomodación se refiere a los procesos de reestructuración cognitiva y aceptación. Mientras que, por otro lado, la negociación hace referencia a la persuasión y búsqueda de nuevas opciones. Ambas diferentes a la sumisión, que incluye la rumiación y los pensamientos intrusivos; o a la oposición que se refleja en agresión y proyección de la culpa en otros (Skinner y Zimmer, 2006).

Teniendo en cuenta lo anterior, el estudio de las estrategias de afrontamiento o “coping” es amplio y varía según la corriente teórica que las esté abarcando. Por tal razón, en esta investigación se tendrán en cuenta elementos del modelo de afrontamiento de Skinner Zimmer, no obstante, primará la

teoría del modelo BASIC Ph propuesto por Lahad et al, un modelo con dimensiones de afrontamiento diferentes que se abordarán más adelante.

Ahora bien, es importante resaltar que el afrontamiento no es sinónimo de resiliencia, estos son conceptos dependientes el uno del otro. Es más, se ha visto que el afrontamiento positivo lleva a una adaptación de la situación, (Kumpfer, 1999 en Omar et al, 2010) a la vez que las personas resilientes tienden a usar estrategias activas o positivas de afrontamiento de tipo conductual o cognitivo para no experimentar estrés (Burnham, 2009; Gilligan, 2008 y Anthony, 2008 en Omar et al, 2010).

Así como no se debe confundir el término afrontamiento con la resiliencia, tampoco se deben unificar los conceptos de resiliencia y recuperación. Esta última está en una trayectoria temporal diferente a la resiliencia ya que implica el restablecimiento gradual de la normalidad, mientras que la resiliencia, concepto que se hablará a profundidad a continuación, hace referencia a la habilidad de “mantener un equilibrio estable durante todo el proceso” (Fínez y García, 2012, pp.112). En otras palabras, las personas normalmente se recuperan de forma natural después de un tiempo de disfuncionalidad, pero si adicional de esto son resilientes, se mantienen funcionales durante toda la experiencia traumática (Fínez y García, 2012).

Modelos de resiliencia

La resiliencia es un concepto complejo con múltiples definiciones de acuerdo con el autor, la corriente y la época. De forma etimológica, la palabra proviene del verbo latín “resilire” que traduce rebotar o saltar hacia atrás (Kotliarenco et al, 1997 en Becoña. 2006). A partir de esto, diccionarios como la Real Academia Española y el Oxford English Dictionary han intentado darle una definición a este concepto. Para el Oxford English Dictionary, la resiliencia se traduce como elasticidad, la capacidad que tiene un material de volver a su forma original después de una compresión (Oxford English Dictionary en Feder, 2018).

Debe señalarse que, en el año 2010 la RAE afirmaba que la palabra resiliencia era un anglicismo, una palabra del inglés que se adapta al castellano y que aún no era aceptada por los especialistas de la lengua (Gil, 2010). Posteriormente, se encuentra que la primera aparición de la resiliencia en la RAE fue en el 2014 y desde entonces se resume en dos definiciones: una capacidad de adaptación que tienen los seres vivos frente a situaciones o agentes adversos; o bien, la capacidad de un material, mecanismo o sistema de recuperar su estado inicial después de una perturbación (RAE, 2014).

Con respecto a lo anterior, el término resiliencia realmente nació en el campo de la física para explicar la capacidad de reacción de un material, especialmente de los metales para resistir un choque (Diccionario Salvat, 1973 en Gil, 2010). Por eso, las ciencias sociales tomaron como préstamo lingüístico este concepto de las ciencias exactas, lo que complejiza aún más su definición, al pertenecer a diversos campos académicos.

Por ejemplo, desde la neuropsicología se ha encontrado una relación entre la resiliencia, el autoconcepto y la flexibilidad emocional, funciones cognitivas que se reflejan neurológicamente en la ínsula izquierda y el giro parahipocampal en el caso del autoconcepto; y en la corteza orbitofrontal izquierda y el giro frontal inferior izquierdo para el caso de la flexibilidad emocional (Shi et al, 2018). Por lo tanto, se encuentra mayor actividad neuronal en estas áreas cerebrales cuando la persona tiene altos niveles de resiliencia.

Sin embargo, esta investigación se enfocará en el concepto de resiliencia del campo de las ciencias sociales, donde originalmente surgieron tres escuelas de investigación sobre resiliencia en dos territorios diferentes: la escuela anglosajona y la escuela europea (Forés y Grané, 2012). Así mismo, en el Medio Oriente y en Latinoamérica han surgido modelos de resiliencia importantes y esenciales para esta investigación. A continuación, se profundizará en la escuela anglosajona y más adelante se mencionarán aspectos y autores importantes de otras escuelas de resiliencia.

Específicamente, en la escuela anglosajona hubo un momento muy importante en 1978 cuando Rutter utilizó por primera vez el término resiliencia en la psicología para explicar la capacidad que tienen los seres humanos de protegerse de riesgos y situaciones adversas a través de mecanismos que promueven la autoestima y las relaciones interpersonales. Estas conclusiones surgieron a partir de estudios de temperamento y de diferencias individuales de población de alto riesgo, en este caso, hijos de padres con enfermedades mentales (Rutter, en Feder, 2018).

Es por lo que, Rutter estableció algunos principios de la teoría de la resiliencia gracias a su investigación en dos poblaciones de Londres. En primer lugar, afirmó que la resiliencia no está relacionada con funcionamientos individuales superiores, al contrario, se debe a una adaptación positiva a partir de recursos adecuados dados por el entorno. En segundo lugar, su estudio estableció que la resiliencia es un proceso permanente donde el individuo muestra más o menos resiliencia de acuerdo con los cambios en su contexto (Rutter en Shean, 2015).

Además, Rutter encontró diferencias individuales en la genética, el temperamento y personalidad que afectan la forma en la que las personas responden a los riesgos. Con respecto a esto, Rutter aclara que los riesgos de nivel bajo o, en otras palabras, los retos, son esenciales para el desarrollo de factores protectores promotores de la resiliencia. Es decir, operaciones mentales como planificación, autocontrol y determinación permiten a los individuos tener control y superar efectivamente los cambios. De igual forma, Rutter encontró que las relaciones sociales en los primeros años favorecen el desarrollo de la resiliencia (Rutter en Shean, 2015).

Paralelamente, Emmy Werner realizaba estudios en la isla Kawai en Hawái para determinar la influencia de ciertos factores de riesgo de niños y niñas en condición de pobreza extrema, violencia y maltrato. Werner realizó un seguimiento de estos niños hasta llegar a su vida adulta y en este observó que gran parte había desarrollado problemas de salud física, psicológica o social, mientras que otros se

habían adaptado positivamente a la situación (Werner en Feder, 2018). En este estudio se encontró que el desarrollo de la resiliencia depende de una interacción psicosocial adecuada y de factores individuales, familiares y comunitarios en cada etapa del desarrollo (Werner en Shean, 2015).

Ahora bien, autores como Rutter y Werner hacen parte de la Metateoría de Resiliencia de Richardson, un conjunto de modelos y teorías de resiliencia divididos en tres periodos históricos o modelos. Los autores anteriormente mencionados pertenecen a la primera generación, centrada en las características individuales y contextuales para superar la adversidad, es decir, las cualidades resilientes (Richardson, 2002). Asimismo, diversos autores distinguen dos o tres generaciones históricas del desarrollo del concepto de resiliencia que se mencionarán a continuación y como se puede observar en la Figura 1.

Figura 1

Etapas en la investigación de resiliencia

Primera generación	Cualidades resilientes propias de los individuos y sus sistemas de apoyo; factores protectores del estrés.
Segunda generación	Factores de disrupción y reintegración de las cualidades resilientes para afrontar una adversidad: reintegración con pérdida, cómoda o resiliente.
Tercera generación	Identificación posmoderna de motivaciones interdisciplinarias para asumir con resiliencia las adversidades.

Nota. Tomado de Villalba (2004, p.286)

Primera generación. Esta primera generación de investigaciones surgió en el contexto anglosajón y se enfocó en la infancia con escenarios de riesgo. El objetivo principal de sus investigadores era identificar los elementos que promueven u obstaculizan la resiliencia como factores de riesgo y factores de protección (Gil, 2010). Por tal razón, se realizaron una serie de estudios como el realizado por Kaplan en Hawái donde se encontraron factores protectores en los niños que disminuían el impacto negativo de

las circunstancias, factores que pueden estar dentro del individuo, en el entorno o en la relación que hay entre ambos elementos (Kaplan, en García, 2013).

Junto a Kaplan, Rutter y Werner en la primera generación, Noam Garmenzy realizó el Proyecto Competencia a partir de su preocupación por las desventajas en el desarrollo de los niños en condición de pobreza. Según este autor, la resiliencia es la capacidad de recuperarse y mantener un comportamiento adaptativo ante una situación que afecte el equilibrio emocional (Garmenzy en Shean, 2015). Al igual que Werner y Rutter, Garmenzy tenía una visión ecológica de la resiliencia basada en el desarrollo de factores individuales, familiares y contextuales.

No obstante, Garmenzy fue más allá y construyó tres modelos para explicar el concepto de resiliencia: el modelo compensatorio, el protector y el retador. Como sus nombres lo indican, el modelo compensatorio hace referencia a la predicción de resiliencia a partir de la combinación entre los factores de riesgo y los protectores donde estos últimos compensan los primeros. Por el contrario, el modelo protector hace referencia a la interacción entre factores donde el nivel del factor protector modifica el efecto del estresor. Así mismo, el modelo retador representa una relación inversamente proporcional donde a mayor nivel de estrés, menor nivel de resiliencia (Garmenzy en Shean, 2015).

Posteriormente, Anna Masten, estudiante de Garmenzy, realizó una teorización de la resiliencia a lo largo de la historia y una propuesta sistémica del concepto donde afirma que la resiliencia depende de unos sistemas individuales y externos que son interdependientes, dinámicos, adaptativos e inherentes a los sistemas vivos y están organizados en diferentes niveles de relaciones (Masten, 2018).

En síntesis, las investigaciones de la primera generación se centraron en identificar los predictores de adaptación positiva que cada niño desarrolla frente a una situación angustiante. Algunos ejemplos de factores individuales encontrados por las diversas investigaciones de este enfoque son: temperamento adaptativo, funciones ejecutivas, habilidades de resolución de problemas, estrategias de

regulación emocional efectivas, autoestima y autoconcepto positivo, sentido de la vida y sentido del humor (Masten Wright & Narayan, 2013).

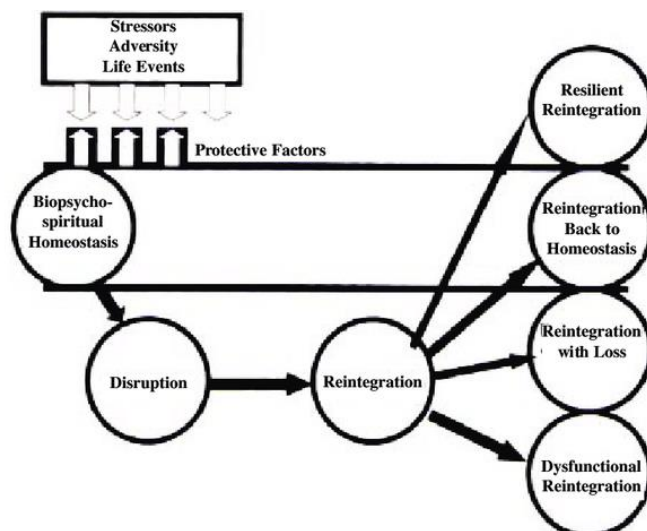
Como se mencionará luego, el ambiente familiar estable, la relación cercana al cuidador, la relación positiva entre hermanos y las condiciones socioeconómicas favorables son factores promotores de resiliencia en el ambiente familiar. Asimismo, la seguridad en la comunidad, los niveles bajos de violencia, el acceso a recreación en el ambiente escolar y las políticas de protección infantil son factores que promueven el desarrollo de la resiliencia a un nivel comunitario (Masten, Wright & Narayan, 2013).

Segunda generación. A mediados de los años noventa, las investigaciones pasaron de analizar las características de la resiliencia a estudiar el proceso de desarrollo de la resiliencia, dando más importancia al entorno y a grupos poblacionales más amplios como adolescentes, familias e instituciones educativas (Gil, 2010). En otras palabras, se amplió la investigación de resiliencia a la noción de proceso donde existe una interacción dinámica de la resiliencia con confluencia de factores externos y factores de protección que modulan los efectos del trauma (García, 2013), es decir, modelos ecológicos de la resiliencia.

Por tal razón, los estudios respondían a la pregunta ¿cómo se adquieren las cualidades resilientes? Richardson realizó su teoría en esta época a través de un modelo linear de interacciones (Figura 2) donde los individuos u organizaciones pueden reaccionar de una forma consciente o inconsciente a las dificultades. El modelo tiene su punto de inicio en la homeostasis biopsicoespiritual, una situación de equilibrio adaptativo entre la mente, el cuerpo y el espíritu sin importar las circunstancias. Constantemente ocurren situaciones que atentan contra esta homeostasis, generando disrupciones en el equilibrio a lo que los individuos responden con diversas reintegraciones (Richardson, 2002).

Figura 2

Modelo lineal de interacciones de la resiliencia



Nota. Richardson, 2002, pp. 311.

De acuerdo con el modelo de Richardson, existen cuatro formas de reintegración. La primera, en palabras de Richardson, hace referencia a la “reintegración como resultado de la identificación o fortalecimiento de cualidades de resiliencia” (Richardson, 2002, p.312). La segunda, en cambio, se refiere a dejar pasar la disrupción para volver a la zona de confort sin ningún tipo de crecimiento. Por su parte, la tercera reintegración involucra la pérdida de motivación o esperanza durante el proceso y la cuarta sucede cuando para superar la crisis, se recurre a comportamientos destructivos (Richardson, 2002).

Como se mencionaba anteriormente, la resiliencia es concebida como un proceso dinámico con influencias del ambiente y del individuo interactuando recíprocamente para adaptarse a la adversidad, un aspecto relacional que lleva al modelo ecológico-transaccional, un modelo que plantea que la persona está inmersa en una ecología con diferentes niveles que están interactuando constantemente entre sí, influyendo de forma directa en su desarrollo como persona (García, 2013). Este modelo, basado

en el modelo ecológico de Bronfenbrenner, considera a la resiliencia como un proceso dinámico con factores que pueden evaluarse a nivel individual, familiar y contextual (Villalba, 2003).

En relación con lo dicho, las investigaciones de esta segunda generación buscaban profundizar en el estudio de los diferentes niveles de la relación entre el niño y el contexto. Adicionalmente, se encontró que los procesos resilientes variaban dependiendo del contexto específico y el momento de desarrollo (Masten, Wright & Narayan, 2013). La mirada holística de la resiliencia permitió indagar sobre la influencia de las tradiciones culturales, religiosas y comunitarias en el proceso individual. No obstante, es un tema que ha sido poco estudiado en el campo de la resiliencia (Masten, Wright & Narayan, 2013).

En ese mismo orden de ideas, Edith Grotberg dividió los factores resilientes en tres niveles: los apoyos externos, la fuerza interior y los factores interpersonales. Cada factor resiliente puede promoverse en una etapa del desarrollo específica relacionada con la teoría del desarrollo de Erikson. Por ejemplo, la confianza es la primera etapa del desarrollo moral de acuerdo con Erikson, por lo tanto, tener a una persona de confianza es la base para el desarrollo de algunos factores resilientes como: aceptar límites, imitar modelos, ser optimista, resolver conflictos y pedir ayuda cuando se necesita (Grotberg, 2006).

Posteriormente, en la etapa de autonomía que surge con la separación de figuras de apego, se desarrollan factores de resiliencia en los tres niveles como toma de decisiones, respeto por sí mismo y por otros, empatía, solidaridad y manejo de emociones. En cuanto a la etapa de iniciativa, definida como la voluntad de hacer algo, se desarrolla la aceptación, la responsabilidad de conductas propias y la expresión de emociones y pensamientos para solucionar problemas. Mientras que en la etapa de aplicación se fortalece la independencia, el logro de objetivos y la finalización de tareas (Grotberg, 2006)

Asimismo, en esta segunda generación se establecieron modelos para aplicar la resiliencia al entorno escolar. Uno de estos fue la “Rueda de la Resiliencia” de Nan Henderson y Mike Milstein, un

modelo que buscaba desarrollar resiliencia a través de seis pasos: enriquecer los vínculos, fijar límites, enseñar habilidades para la vida, brindar afecto y apoyo, transmitir expectativas elevadas y brindar oportunidades de participación (Henderson y Milstein en Gil, 2010).

Tercera generación. A inicios del siglo XXI los investigadores se centraron en encontrar la fuente de energía o de motivación de la resiliencia. La respuesta a esta pregunta puede responderse desde diferentes perspectivas, desde la dimensión espiritual hasta la científica, aunque todas terminan en la misma conclusión: “la fuente para actualizar la resiliencia proviene del propio ecosistema de uno y la resiliencia es una capacidad que está en cada ser humano” (Villalba, 2003, p.291).

Ahora bien, aunque la tercera ola es la última, en realidad es la más antigua de todas ya que su pregunta principal tiene su origen muchos siglos atrás. Específicamente, la pregunta que se intenta responder es “¿cuál y dónde está la fuente de energía o motivación para la reintegración resiliente?” (Richardson, 2002, p.313). Como se mencionó hace un momento, la respuesta se puede ver desde diversas perspectivas como la física, la medicina oriental, la religión, la neurociencia e incluso la psiconeuroinmunología. A continuación, se expondrán dos postulados propuestos por Richardson para resolver esta pregunta.

En primer lugar, Richardson propone el mismo postulado de Villalba, la resiliencia es una fuente de acción que viene del ecosistema propio. Este postulado tiene justificación en el campo de la física desde las teorías de la relatividad y la energía cuántica, teorías que asocian la energía con la materia y afirman que el cuerpo humano tiene una serie de sistemas interdependientes. Dicho de otra forma, la energía para la resiliencia es la energía cuántica (Richardson, 2002).

En el mismo orden de ideas, la antigua medicina oriental sugiere que la energía universal Tao se encarga de fluir hacia el equilibrio del individuo y el entorno. Igualmente, la fe en Dios representa esa energía que motiva a sobrevivir y salir fortalecido de una crisis. Es decir, el primer postulado se resume

en que la energía que permite el desarrollo de resiliencia puede verse desde el campo científico o espiritual, siendo esta la energía cuántica, la energía Tao o Dios (Richardson, 2002).

En segundo lugar, Richardson propone que la resiliencia es una capacidad de cada alma, entendiendo alma como la integración de un individuo en su dimensión personal y su relación con el entorno. A partir de esto, se encontró que los neuropéptidos mensajeros son la fuente neuroquímica de las experiencias del alma, incluyendo los sentimientos, los pensamientos y el comportamiento (Foss, 1999 en Richardson, 2002). De igual forma, se encontró la estrecha relación entre el sistema inmune y el cerebro, descubriendo que las personas con factores promotores de resiliencia (optimismo, esperanza, compromiso con la causa) envían neuropéptidos que fortalecen las células del sistema inmune e incrementan sus funciones (Ader, Felton y Cohen, 1991 en Richardson, 2002).

Asimismo, en la tercera generación de investigación sobre resiliencia se fortalece la perspectiva holística de la resiliencia, una perspectiva que integra propuestas anteriores y que da importancia a la diversidad y complejidad de los procesos resilientes que están presentes en todos y en todo. En síntesis, este modelo estudia la relación entre los factores de resiliencia y los factores de no resiliencia, previamente llamados factores de riesgo, desde una perspectiva energética de tipo relacional, de aprendizaje y creativa (Forés y Grané, 2012).

Resiliencia en el mundo

Las teorías y modelos mencionados arriba responden a autores anglosajones con ciertas circunstancias contextuales específicas. Sin embargo, el estudio de la resiliencia ha sido un fenómeno mundial con características específicas según el contexto. A continuación, se presentarán teorías de la

resiliencia de autores europeos, del medio oriente, latinoamericanos y colombianos. Además, se expondrá el modelo de resiliencia de Ungar que surgió de una investigación en 14 comunidades de los 5 continentes.

Escuela europea. Algunos de los autores de Europa que han estudiado la resiliencia son Boris Cyrulnik y Stefan Vanistendael. En esta escuela, la resiliencia es definida como un proceso de superación de la adversidad y los traumas, es decir, el marco narrativo personal es importante al considerar a la persona como protagonista activa de su acción resiliente (Forés y Grané, 2012).

Para empezar, Cyrulnik ha estudiado la resiliencia a partir de su experiencia propia al huir de un campo de concentración. Este autor afirma que las características de la resiliencia varían de acuerdo con la personalidad de cada persona y de su entorno antes y después del trauma. Al mismo tiempo, el autor resalta la importancia de los primeros años para desarrollar la resiliencia, a través de la transmisión de seguridad del adulto, un entorno seguro y una ralentización del aprendizaje (Cyrulnik en Aprendamos Juntos BBVA, 2018).

En igual forma, Cyrulnik se basó en la teoría del apego de John Bowlby, afirmando que las personas que en su infancia no tuvieron una figura de apego segura, tienen todavía la posibilidad de encontrar un referente significativo en su vida para potenciar su resiliencia (Cyrulnik en Feder, 2018). Por tal razón, propone que el sufrimiento hace parte de la naturaleza humana pero la resiliencia permite dejar de sufrir una vez termina la crisis.

Es decir, una crisis puede tener un desenlace en aprendizaje o trauma, este último genera efectos negativos en el cerebro. Una u otra respuesta depende de las experiencias vividas durante los primeros años, por lo que Cyrulnik afirma que los niños deben experimentar dosis mínimas de estrés y carencia para desarrollar habilidades creativas que les permitan desarrollar la resiliencia (Cyrulnik en Aprendamos Juntos BBVA, 2018).

De forma similar, Stefan Vanistendael afirma que la resiliencia está compuesta por dos elementos: la resiliencia frente a la destrucción, definida como aquella capacidad para proteger la integridad en una situación de alta presión; y la resiliencia de comportamiento, la capacidad de comportarse de forma positiva a pesar de situaciones difíciles (Vanistendael, 1994). Asimismo, Vanistendael considera que la resiliencia nos motiva a realizar cambios prácticos, concretos y cercanos a nuestro día a día.

Aunque se haya afirmado lo anterior, no siempre lo que parece positivo o protector es lo adecuado, ni al contrario. Hay una ética de la resiliencia que lleva a la responsabilidad individual y colectiva. En fin, hay que ver la resiliencia desde distintas miradas: ciencia, experiencia profesional, experiencia personal, tradiciones espirituales, ética, etc. (Madarriaga, 2014).

Como consecuencia, este autor construyó un modelo para explicar, evaluar y promover la resiliencia: La Casita de la resiliencia, donde cada elemento de la casa (cimientos, planta baja, primer piso, ático, etc.) representa la forma de construir la capacidad de resiliencia y enfrentar una adversidad. En este modelo incluye las necesidades básicas de la persona, la interacción social, las redes de apoyo, la autoestima, las competencias para la vida y la creatividad (Vanistendael en Gil, 2010).

Resiliencia en las culturas del mundo. Michael Ungar, un investigador canadiense, se dio cuenta de que había poca investigación rigurosa en materia de resiliencia fuera del contexto occidental. Por eso, Ungar desarrolló una investigación mixta en 14 comunidades de los 5 continentes llamada International Resilience Project (IRP). Este proyecto analizó aspectos globales, culturales y contextuales de la resiliencia de niños y jóvenes (Ungar, 2008).

Por tal razón, Ungar define la resiliencia como un constructo multidimensional donde sus características son propias de la relación entre los individuos y su comunidad. En otras palabras, las características del contexto y la cultura contribuyen al desarrollo de la resiliencia individual. Por lo

tanto, la resiliencia es una cualidad dependiente del contexto donde intervienen capacidades de navegación y negociación entre el individuo y su cultura (Ungar, 2008). En palabras propias de Ungar:

En un contexto de exposición significativa a la adversidad, de tipo psicológica, ambiental o ambas, la resiliencia es la capacidad de los individuos a navegar su camino hacia recursos sanos y sostenibles, a la vez de incluir oportunidades de experimentar sensaciones de bienestar gracias a recursos y experiencias culturalmente significativas promovidas por la familia, la comunidad y la cultura del individuo (Ungar, 2008, pp.225).

A partir del estudio, Ungar definió cuatro propuestas para guiar investigaciones e intervenciones de resiliencia. En primer lugar, propone que la resiliencia tiene aspectos globales y específicos de su contexto y cultura, aspectos que reunió en 32 dominios de estudio relevantes que incluyen roles de género, afiliación religiosa, filosofía de vida, exposición a violencia, rituales significativos, acceso a educación y modelos a seguir (Ungar, 2008).

En segundo lugar, afirma que la influencia de los aspectos resilientes en la vida de un niño depende de su cultura y contexto. Y en relación a esto, en tercer lugar, Ungar explica que los aspectos individuales de cada niño que contribuyen al desarrollo de resiliencia están relacionados con patrones de su contexto y cultura. Finalmente, propone unos principios por los cuales cada niño puede transitar para solucionar un conflicto: navegación, negociación, homogeneidad y heterogeneidad (Ungar, 2008).

Por otro lado, organizaciones internacionales como Unicef, CEPAL y las Naciones Unidas han construido documentos guía y foros para guiar a los gobiernos a potenciar la resiliencia en los niños y niñas de cada país. Específicamente, la Unicef propone una guía para construir resiliencia en la niñez y juventud a partir de la comprensión de los factores de riesgo y las vulnerabilidades desde un enfoque de derechos y política pública (Unicef, 2015).

Asimismo, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) relaciona la construcción de naciones resilientes con la implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Dicho de otra manera, América Latina y el Caribe tiene un nivel alto de vulnerabilidad climática, económica y social que necesita del fortalecimiento de las instituciones y políticas para una respuesta resiliente y sostenible (CEPAL, 2018).

Resiliencia en Latinoamérica. De acuerdo con lo anterior, el estudio de la resiliencia en Latinoamérica se caracteriza por tener un amplio margen de acción investigativo, pero con poco alcance a nivel internacional. En general, organizaciones internacionales, especialmente de Europa, apoyan grupos de investigación de resiliencia latinoamericanos como el Centro Internacional de Información y Estudio de la Resiliencia (CIER) en Argentina.

En efecto, las investigaciones de resiliencia en Latinoamérica se centran en la resiliencia comunitaria, específicamente en la identificación de las condiciones sociales, las relaciones grupales, las manifestaciones culturales y los valores comunitarios, que forman la resiliencia comunitaria (Forés y Grané, 2012). Incluso, autores europeos como Cyrulnik y Vanistendael reconocen que el enfoque colectivo o comunitario de la resiliencia es un aporte de Latinoamérica (Suárez en Melillo y Suárez, 2002).

Adicionalmente, María Angélica Kotliarenko ha sido reconocida por su amplia trayectoria en el estudio de la resiliencia en Chile, enfocando su investigación en el efecto de la pobreza y la situación de adversidad en los niños, una característica propia de América Latina. En general, Kotliarenko caracteriza la resiliencia, la vulnerabilidad y los factores protectores distales y proximales que permean este proceso (Kotliarenko, 1997).

En palabras de Kotliarenko la resiliencia es un “proceso dinámico, constructivo, de origen interactivo, sociocultural que conduce a la optimización de los recursos humanos y permite

sobreponerse a las situaciones adversas. Se manifiesta en distintos niveles del desarrollo, biológico, neurofisiológico y endocrino en respuesta a los estímulos ambientales” (Kotliarenco & Cáceres, 2011 p.1)

Paralelamente, Giselle Silva es la investigadora de resiliencia más importante de Perú, quien define la resiliencia como una capacidad del ser vivo para recuperar su forma original después de un trauma a través de una serie de factores que incluyen los vínculos incondicionales en la infancia. Asimismo, ha realizado investigaciones relacionando el arte con la resiliencia en niños hospitalizados y la repercusión del proceso educativo en el desarrollo de la resiliencia (Silva, 2021).

Resiliencia en el Medio Oriente. Teniendo en cuenta la historia y el contexto de guerra del Medio Oriente, Mooli Lahad construyó un modelo de resiliencia al igual que Cyrulnik, basado en su propia vida. Este autor israelí sirvió en las fuerzas aéreas de su país, donde vio morir y capturar a muchos de sus compañeros. Posteriormente, empezó a estudiar psicología para ayudar a las víctimas de conflictos armados, pensando que estas personas iban a tener graves problemas mentales. Sin embargo, se dio cuenta que la mayoría de estos no tenían traumas relevantes y podían vivir su vida de forma normal. Al no encontrar literatura sobre el tema, Lahad empezó a estudiar la población local (Lahad, 2016).

A partir de estudios con niños y lecturas, Lahad, Shacam y Ayalon encontraron seis elementos que podían explicar la supervivencia humana. Dichos elementos se convirtieron en seis dimensiones de su modelo integrativo de la resiliencia, donde cada persona, a partir de una situación estresante, busca sobrevivir a partir de una o más de estas dimensiones (Lahad, 2016). Cada una de las dimensiones o canales tiene un recorrido teórico específico y unos comportamientos característicos que se especificarán a profundidad en el marco teórico.

Resiliencia en Colombia. Colombia es un país donde la resiliencia es indispensable debido a los factores de riesgo psicosociales que podrían llegar a afectar la salud física y mental de sus habitantes. A partir de

esta premisa se puede evidenciar interés por estudiar la resiliencia en la infancia, identificando los factores de riesgo y los factores de protección promotores de la resiliencia (Duarte, 2016).

Por ejemplo, en un estudio se encontraron algunos factores de riesgo que elevan la posibilidad de desarrollar desajustes psicosociales en los niños y niñas. Puntualmente, en Colombia se encontró que la enfermedad (Munist et al, 1998), la indigencia, el aislamiento social, el maltrato y las enfermedades crónicas (Amar et al, 2003) aumentan dicha posibilidad (Duarte, 2016).

En efecto, el riesgo no es lo mismo que la vulnerabilidad, esta última se refiere a una situación específica donde el riesgo es mucho mayor como resultado a una suma de factores de riesgo de tipo familiar, social o individual. Uno de los factores de vulnerabilidad es la pobreza que incluye una acumulación de factores de riesgo que permanecen en el tiempo (Garbarino, 1995 en Duarte, 2016). Por otro lado, la situación familiar perturbada, la guerra, el desplazamiento forzado (Ospina & Sarmineto, 2010), el malinchismo, el fatalismo y el autoritarismo comunitario (Castañeda & Guevara, 2005) representan escenarios de vulnerabilidad comunes en el país.

De igual forma, se encontró que los factores promotores de resiliencia, o también llamados factores protectores, hacen referencia a aspectos individuales o ambientales que protegen de la situación adversa. Estos aspectos, no obstante, no siempre son agradables, muchas veces los eventos peligrosos fomentan el desarrollo de factores promotores. En otras palabras, la vulnerabilidad y la protección interactúan a lo largo del desarrollo de la persona (Rutter en Duarte, 2016).

A modo de ejemplo, algunos factores promotores encontrados en investigaciones colombianas fueron la autoestima, la autonomía, la empatía, el humor (Salgado, 2005), la introspección, la capacidad de relacionarse, la iniciativa, la creatividad y la moralidad (Melillo, 2002 en Duarte, 2016). Asimismo, los vínculos seguros (Rodríguez, 2004) y el apoyo social de la comunidad (Amar, 2000).

Ahora bien, gran parte del interés por la resiliencia en Colombia se ve evidenciado en la implementación o evaluación de experiencias pedagógicas para fortalecer la resiliencia a través de estrategias como el arte, la música y la literatura. Algunas de estas propuestas eran talleres que privilegiaban la expresión de los niños (Herrera et al, 2014), experiencias para promover la apropiación de actitudes resilientes ausentes (Franco & Urrea, 2012) y programas de apoyo basados en el arte (Amorocho & Pérez, 2012), la lectura (Gaviria & Gómez, 2007) y la interpretación teatral (Obando et al, 2010).

No obstante, en algunas de estas estrategias pedagógicas, antes de realizar la acción educativa se identificaron los factores y recursos resilientes de su población a través de test psicológicos como el test de Groteberg, The Child and Youth Resilience Measure de Ungar y la propuesta de una escala de resiliencia en infantes de Cabrera (Duarte, 2016).

Empero, los estudios cuantitativos no son los únicos instrumentos, las investigaciones cualitativas rescatan la historia de vida de los participantes enmarcada en una contextualización específica de cada una de estas. Puntualmente, se ha utilizado la narración de vida como una estrategia para reconocer las dinámicas, intereses y características individuales a partir de un contexto (Gaviria et al en Duarte, 2016).

Adicionalmente, el contexto en el que más se realizaron este tipo de investigaciones ha sido en las instituciones escolares, seguido del ámbito comunitario a través de organizaciones sin ánimo de lucro o programas gubernamentales. Además, hay investigaciones situadas en contextos de vulnerabilidad específicos con población infantil en situación de desplazamiento, abandono, pobreza, calle, riesgo psicosocial, maltrato intrafamiliar o discapacidad (Duarte, 2016).

Estudios de resiliencia durante el COVID-19

Tal como se puede inferir, los primeros estudios realizados a inicio de la pandemia en niños encontraron que la cuarentena desencadenó comportamientos como distracción, irritabilidad y comportamientos dependientes. Puntualmente, en los niños entre 3 y 6 años se evidenció mayor prevalencia de comportamientos dependientes y miedo a que alguno de sus familiares se contagiara (Yan et al, 2020).

En el mismo orden de ideas, existen diversos mecanismos para sobrellevar situaciones difíciles, uno de ellos es la resiliencia. Para determinar los mecanismos utilizados por los niños durante la pandemia, se realizó un estudio en España a través de cuestionarios a padres de familia de niños entre 3 y 12 años donde se encontró que las estrategias utilizadas por los niños para superar la crisis eran diferentes de acuerdo con su edad.

Por un lado, los niños en etapa preescolar, entre 3 y 6 años, utilizaban estrategias que evidenciaban una regulación emocional negativa tal y como gritar o golpear. Mientras que, por otro lado, en los niños y niñas entre los 7 y 9 años se encontró una prevalencia de la búsqueda de soluciones, en otras palabras, a mayor edad mejor adaptación (Domínguez et al, 2020).

De forma similar, se realizó un estudio en Chile dirigido a padres, madres o tutores de niños entre 4 y 18 años para determinar las experiencias educativas de los menores durante la pandemia. Se encontraron grandes desigualdades en cuanto al acceso a la educación, específicamente, más del 10% de los niños no había tenido acceso a educación remota y un aumento importante de emociones como ansiedad, miedo y desgano (Mancilla et al, 2021).

Sin embargo, dichos estudios han sido realizados con padres de familia e instituciones educativas, no directamente con los niños y niñas, a diferencia de un estudio realizado en Uruguay cuyo objetivo era conocer las percepciones de los niños en educación inicial durante el tiempo de confinamiento. En este caso, se consideró a los niños de 3 a 5 años como participantes y

coinvestigadores a través de conversaciones en medio de la naturalidad e intimidad (Etchebehere et al, 2021).

Posteriormente, se analizaron y agruparon las expresiones en ejes temáticos para comparar por grupos y edades. En el estudio se indagó sobre el conocimiento que tenían los niños sobre el COVID, los aprendizajes durante el confinamiento y el reconocimiento de emociones durante este periodo de tiempo. Se encontró una ambivalencia emocional por la cuarentena, mostrando alegría por compartir con su familia, pero a la vez tristeza y enojo por la situación (Etchebehere et al, 2021).

De igual forma, se encontró que dentro de los efectos de la pandemia en los niños se incrementaron las cifras de ansiedad y síntomas depresivos entre las edades de 7 a 17 años (Márquez de Miranda et al en Solmi et al, 2022) pero los entornos familiares con rutinas y momentos predecibles mitigaron estos efectos adversos (Glynn et al en Manchia, 2022).

Entornos educativos de Colombia y su respuesta al COVID-19

El sistema educativo colombiano está estructurado en tres modalidades: educación formal, educación no formal y educación informal. En primer lugar, la educación formal es todo aquel acto educativo que se desarrolla en establecimientos educativos aprobados en diferentes niveles desde preescolar, que incluye un grado obligatorio mínimo, educación básica primaria, educación básica secundaria y educación media (Congreso de la República de Colombia, 1994).

En segundo lugar, la educación no formal hace referencia a los espacios educativos que buscan complementar, actualizar y formar académica y laboralmente a través de programas de arte, oficios, y validación de niveles de la educación formal. En tercer lugar, la educación informal se refiere a todo el conocimiento espontáneamente adquirido a través de personas, entidades, medios de comunicación, tradiciones, costumbres y comportamientos sociales (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Adicionalmente, existen diversas modalidades de atención educativa para poblaciones específicas que incluyen a los grupos étnicos y a la población campesina y rural. La primera se conoce como etnoeducación, la educación específica para comunidades que tienen una cultura, lengua y tradiciones propias, donde el ambiente, el proceso productivo, el proceso cultural y las creencias interactúan de forma permanente y respetuosa. El objetivo de la etnoeducación es fortalecer la identidad, conocimiento y protección de la naturaleza y las prácticas comunitarias a través de un aprendizaje bilingüe donde la lengua materna es propia de cada grupo étnico (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Por otro lado, la educación campesina y rural inicialmente contaba con servicios formales, no formales e informales para favorecer las actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que mejoraran la calidad de vida y trabajo de los campesinos (Congreso de la República de Colombia, 1994). No obstante, este sector se vio afectado por múltiples problemáticas como el conflicto armado, la baja cobertura, la falta de calidad y la ausencia de una política educativa que respondiera a sus necesidades específicas. Por tal razón, se implementó el Proyecto de Educación Rural (PER) para incrementar el acceso con calidad a educación desde preescolar hasta el nivel de educación media (MEN en Carrero, 2016).

Hoy en día, gran parte de las escuelas rurales utilizan la metodología de Escuela Nueva, un modelo de educación formal multigrado dirigido a estudiantes rurales y urbano-marginales donde se ofrecen los cinco grados de primaria sin necesidad de tener un docente por cada grado. Esta metodología surgió en el país durante los años 70 como respuesta a las necesidades educativas de las poblaciones rurales donde la cantidad de estudiantes sobrepasaba a la cantidad de profesores. Actualmente, el Ministerio de Educación diseña una serie de guías para cada grado y cada una de las asignaturas de las escuelas rurales (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

En oposición, la educación pública, la privada, la etnoeducación y la educación rural no son los únicos entornos educativos, cada vez más familias prefieren educar a sus hijos en casa a través del homeschooling. Incluso, ya hay un proyecto de ley en proceso para autorizar modificar la Ley General de Educación autorizando que la educación preescolar, básica y media se pueda dictar en casa (Senado, 2020).

Respuesta al COVID-19. Teniendo en cuenta lo anterior, la forma de manejar la pandemia por el COVID-19 fue diferente en cada uno de los entornos educativos. El 12 de marzo del 2020, el Ministerio de Salud y Protección Social declaró la emergencia sanitaria por el COVID-19 en el país a través de la Resolución 385. Desde ese momento, las clases presenciales entraron en pausa y las instituciones educativas empezaron a adoptar nuevas formas de trabajo con las familias, los niños y las niñas. El Ministerio de Educación, puso a disposición de todos, una plataforma con más de 80,000 recursos digitales para agentes educativos y estudiantes de todas las edades (Directiva 3 del Ministerio de Educación Nacional, 2020).

Sin embargo, los sistemas educativos de cada país reaccionaron y tomaron medidas diferentes de acuerdo con sus capacidades. En el caso de países como Australia y Nueva Zelanda, los métodos alternativos de enseñanza estaban legalizados antes del 2020 por lo que su adaptación al aprendizaje remoto fue rápida. Mientras que en España la falta de capacitación docente frenó el proceso (García, 2021).

Volviendo a Colombia, el Ministerio de Educación aclaró que la educación inicial, al ser un derecho impostergable de la primera infancia decretado en la Ley 1098 del 2006 y ratificado en la Ley 1894 del 2016, debía continuar. Aunque no debía ser una atención educativa que buscara reemplazar la interacción presencial por el uso de pantallas, sino una oportunidad para encontrar nuevas formas de relacionarse, explorar y aprender (Directiva 7 del Ministerio de Educación Nacional, 2020).

Por esta razón, las instituciones educativas tuvieron que replantear su enseñanza a programas sincrónicos o asincrónicos. Específicamente, el 27% de los docentes de colegios oficiales encuestados por el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) no continuó dictando clases después del cierre de colegios. El porcentaje restante continuó con las actividades académicas de forma remota, algunos de ellos con herramientas tecnológicas, otros con medios de comunicación como chat o correo, y la mayoría con material físico como cartillas (LEE, 2021), a pesar de que alrededor del 43% de la población colombiana aún no tenía acceso a internet fijo o móvil en el país cuando inició la pandemia (DANE en Alfonso et al, 2020).

Como consecuencia de lo anterior, la mayoría de los estudiantes que dejaron de asistir a actividades académicas fue por la ausencia a la conectividad a internet y la falta de dispositivos para acceder a internet como computador, tableta o celular. Otro porcentaje de estudiantes no podían asistir por mala conexión a internet, falta de apoyo familiar, baja motivación por el colegio o falta de espacios en el hogar para recibir educación (LEE, 2021).

Debido a esto, se presentaron diversas opiniones de todos los actores educativos acerca de lo que estaba sucediendo. En el caso de los estudiantes, manifestaban que había sobrecarga de guías y talleres donde no comprendían la relación entre lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se evalúa. De forma similar, las madres de dichos estudiantes manifestaron que hacía falta mayor acompañamiento de los docentes para sus hijos y preparación. Paralelamente, los docentes contaron que la educación pasó a ser mucho más demandante, especialmente en el área emocional de sus estudiantes y de ellos mismos (Rubio et al, 2020).

Posteriormente, la presidencia de la república de Colombia decretó el cambio de aislamiento preventivo obligatorio a aislamiento selectivo y distanciamiento individual responsable desde el 25 de agosto del 2020, una acción que permitió el regreso gradual y progresivo de la educación presencial bajo

el protocolo de bioseguridad propuesto por el Ministerio de Salud del país (ministra de Educación Colombia, 2021). Además, a través de la Resolución 777 del 2 de junio del 2021 se determinó que la educación en el nivel inicial, preescolar, básico y medio debía ser presencial de forma plena con excepciones para prestar educación en modalidad alternante (ministra de Educación Colombia, 2021).

Empero, un gran porcentaje de las instituciones educativas no tenía la infraestructura y los recursos para cumplir con el protocolo de bioseguridad propuesto por el Ministerio de Salud. Por ejemplo, los departamentos de Amazonas, Vaupés, Guaviare, Guainía, Vichada, La Guajira, Cauca, Chocó y Putumayo no tenían todavía un acceso adecuado al acueducto en el 2020, impidiendo el cumplimiento del lavado de manos recurrente de sus estudiantes, profesores y trabajadores (LEE, 2020). De igual forma, las altas temperaturas de algunas regiones del país necesitan de un suministro permanente de aire acondicionado en sus instituciones educativas, sin mencionar los gastos relacionados con los suministros de higiene necesarios (LEE, 2020).

De igual forma, no todas las opiniones acerca del regreso a la presencialidad concordaban. Muchos estudiantes, padres de familia, docentes, orientadores y rectores afirmaron que no existían las condiciones logísticas, de infraestructura y bioseguridad que permitieran el retorno a las instituciones; así mismo, los recursos humanos para atender la salud socioemocional, las capacitaciones docentes y el manejo especial de docentes en riesgo por enfermedad o edad, eran considerados indispensables por estos actores (Rubio et al, 2020).

Teniendo en cuenta lo anterior, solo 11,6% de los estudiantes del país estaban asistiendo de forma presencial a su institución educativa en abril del 2021, una cifra que ha empezado a aumentar progresivamente según la Dirección de Fortalecimiento a la Gestión Territorial del Ministerio de Educación Nacional, que muestra que el 71,1% de los estudiantes estaba asistiendo de forma presencial

en alternancia al colegio en septiembre del 2021 (MEN, 2021) y el 98% en enero del 2022 (Ortiz y Casas, 2022).

Marco teórico

Pandemia como adversidad o riesgo

Para desarrollar un afrontamiento positivo y a su vez resiliencia, es necesaria una adversidad o un riesgo, definidos como la mezcla de una situación y la interpretación propia que cada persona da a dicha situación. En otras palabras, un riesgo o adversidad es una situación que puede generar daño dependiendo del significado que cada persona le da, del momento de la vida en que sucede, del contexto y de los recursos propios de cada uno (Feder, 2018).

Ahora bien, los riesgos o estresores pueden ser predecibles o impredecibles, estos últimos tienen un potencial de daño mayor al ocurrir en momentos no esperados (Feder, 2018). Asimismo, para identificar la resiliencia es necesario definir la adversidad en cuanto a la naturaleza del riesgo, el nivel de objetividad y la conexión que hay entre la adversidad y la adaptación positiva (Infante en Melillo y Ojeda, 2002). Por lo tanto, para identificar la adversidad se puede realizar de forma objetiva o subjetiva de acuerdo con los instrumentos utilizados (Infante en Melillo y Ojeda, 2002). En esta investigación en específico, el riesgo o adversidad es la pandemia del COVID-19 y todas las consecuencias sociales, físicas, emocionales, corporales, económicas y familiares que puede generar en los niños y niñas.

Proceso de resiliencia

Para facilitar la comprensión de las categorías de análisis de esta investigación, se analizarán los factores de resiliencia por niveles o subsistemas. Inicialmente, se mencionarán los factores promotores de resiliencia propios de cada individuo. Más adelante, se profundizará en el papel de la familia para desarrollar resiliencia para luego explicar la resiliencia en entornos educativos y comunitarios.

Factores internos de la resiliencia. Para iniciar, Feder propuso que la resiliencia está compuesta por competencias de tipo emocional, social y de orientación al futuro. Por un lado, la competencia emocional abarca el concepto positivo que tiene una persona de sí misma, dentro de esta competencia se encuentra la autonomía, el sentido del humor, la regulación de emociones y el autocontrol. Por otro lado, la competencia social hace referencia a “la capacidad de generar relaciones sociales estables” (Feder, 2018, p.27) a partir de la comunicación, la pertinencia y la empatía. Finalmente, la competencia de orientación al futuro se define como aquella intencionalidad clara y optimista del significado de la vida, fortalecida por el compromiso, la resolución de problemas, la flexibilidad y la adaptabilidad (Feder, 2018).

Ahora bien, Baruch y Stutman afirmaron que la resiliencia está compuesta por dos elementos, el yin y el yang. El primero es el amor y cuidado que cualquier persona debe recibir cuando niño de al menos una persona adulta, un adulto que puede ser de su familia o un mentor externo a esta. Mientras que el segundo elemento es la exposición controlada a la adversidad. Es decir, experiencias desafiantes breves y no muy intensas que le permitan al niño dominar el temor y la ansiedad para desarrollar resiliencia (Baruch y Stutman en Grotberg, 2006).

Asimismo, Wolin planteó los pilares de la resiliencia, definidos como aquellos atributos propios de las personas consideradas resilientes que incluyen la creatividad, el humor, la moralidad, la introspección, la capacidad de relacionarse, la independencia y la iniciativa, pilares que posteriormente fueron retomados por Suárez Ojeda agregando los pilares de competencia social, resolución de problemas, autonomía y expectativas positivas al futuro (Suárez en Melillo y Suárez, 2002). Los pilares tradicionales se abordarán a continuación.

En primer lugar, la creatividad es una condición humana natural originada en el juego (Melillo et al, 2002) que agrupa una serie de habilidades que le permiten al individuo resolver un problema a partir

del pensamiento divergente (Jeong, 2019). Por lo tanto, la creatividad permite generar nuevos conceptos, hipótesis y posibilidades de acción para resolver una situación adversa (Melillo et al, 2002); y esa búsqueda divergente de soluciones a un problema permite observar un mismo problema desde puntos de vista diferentes (Hernández, Méndez y Garber, 2015).

En segundo lugar, el humor o sentido del humor es entendido como una fortaleza humana para estimular o experimentar una reacción observable o no observable de risa para mantener un estado de ánimo positivo (Seligman en Forés y Grané, 2012). Es una característica humana que demuestra la capacidad de reconfigurar una situación y producir un cambio en el comportamiento (Melillo et al, 2002). Además, se ha demostrado que la risa reduce el estrés para aceptar una situación desafiante y sobrellevarla (Forés y Grané, 2012).

En tercer lugar, la moralidad está basada en el sistema de valores de cada persona que le indican de forma consciente o inconsciente lo que debe o no debe hacer a partir de las relaciones con los progenitores y otros adultos que transmiten en la infancia las pautas culturales al niño o niña (Melillo et al, 2002). Adicionalmente, algunos teóricos consideran que los valores son el impulso del comportamiento (Rokeach en Bravo, 2013) e incluso se han propuesto teorías del desarrollo basadas en la moralidad como la de Kohlberg, por lo que es una base fundamental de la resiliencia.

En cuarto lugar, la introspección se relaciona con la capacidad de hacerse preguntas y responderlas de la forma más honesta posible, afectando de una u otra forma a la autoestima. Por tal razón, la capacidad de introspección permite el desarrollo de la autoestima y esta a su vez, facilita el proceso de resiliencia de un sujeto (Melillo et al, 2002). Dicho de otra forma, la introspección permite la reflexión acerca de la realidad, un requisito necesario para poder desarrollar un afrontamiento positivo en una situación de crisis.

En quinto lugar, la capacidad para relacionarse con otros facilita el desarrollo de canales de afrontamiento sociales como el del modelo BASIC Ph que se profundizará más adelante (Lahad et al, 2017) y permite establecer relaciones con otras personas para poder aceptar el afecto y darlo a otros (Melillo et al, 2002). Es por esto por lo que la capacidad de establecer relaciones con otras personas se convierte en un pilar del desarrollo de resiliencia.

En sexto lugar, la independencia se contrasta con la capacidad para relacionarse en cuanto le permite al individuo evaluar la situación y establecer unos límites para mantener un equilibrio entre su necesidad de afecto y su capacidad de dar afecto a otros (Melillo et al, 2002). En otras palabras, un niño con poca independencia no podrá vivir experiencias que le generen miedo y estará privado del estrés, algo que le impedirá desarrollar resiliencia (Cyrulnik, 2018).

Finalmente, la iniciativa hace referencia a la capacidad que tiene una persona de realizar una serie de tareas progresivamente con mayor exigencia para poner a prueba sus propias capacidades (Melillo et al, 2002), lo que le permitirá afrontar de forma exitosa situaciones difíciles en el futuro.

Resiliencia familiar. Ahora bien, no todos los factores para desarrollar resiliencia vienen del individuo, los vínculos afectivos que tenemos con adultos en nuestra infancia, o lo que se conoce como el apego, son elementos determinantes en la resiliencia. Dicho de otra forma, “la resiliencia no es un atributo individual innato e independiente del entorno, sino que emerge de la relación del niño o niña con su entorno fundamental: el humano.” (Barudy y Dantagnan, 2011, p.17).

Debido a esto, la familia es una fuente de resiliencia ya que, en la infancia, las relaciones familiares determinan cómo el niño o la niña va a reaccionar a situaciones estresantes. Por lo tanto, si un niño recibió afecto y apoyo en un primer momento, se convertirá probablemente en una persona autónoma para desarrollar resiliencia (Aparicio et al, 2019). Es más, un estudio realizado por el Centro

Internacional de Infancia se comprobó que los niños y niñas hijos de madres resilientes, también desarrollaban resiliencia (Puerta en Simpson, 2008).

Resiliencia primaria y secundaria. Existen dos tipos de resiliencia, la primaria y la secundaria. La familia usualmente favorece el desarrollo de resiliencia primaria, aquella capacidad que tiene un niño o una niña para afrontar retos a partir de los recursos que han obtenido de un vínculo de apego seguro con algún adulto (Barudy y Dantagnan, 2011). En otros términos, los padres y otros adultos importantes durante los primeros tres años de vida se convierten en tutores de resiliencia que le permitirán al niño afrontar situaciones difíciles positivamente (Barudy y Dantagnan, 2011)).

Por otro lado, la resiliencia secundaria hace referencia al proceso de afrontar positivamente una situación adversa a pesar de no haber tenido un tutor de resiliencia durante la primera infancia, sino por el desarrollo de otro tipo de factores como elementos propios de la personalidad o el apoyo afectivo de otras personas diferentes a los progenitores (Barudy y Dantagnan, 2011).

Resiliencia educativa. En ese mismo orden de ideas, los escenarios socioeducativos facilitan el proceso de resiliencia al representar un entorno de socialización y aprendizaje (Forés y Grané, 2012). Es decir, la escuela o el colegio se convierte en un contexto para la construcción de la resiliencia al permitir el desarrollo de la autonomía de los niños y las niñas y al facilitar la construcción de cualidades con otros que llevan a la resiliencia (Uriarte, 2006).

De este modo, los docentes se convierten en tutores de resiliencia especialmente en los casos donde los niños no tienen vínculos afectivos protectores y estables con sus padres (Cyrulnik en Uriarte, 2006), y para acompañar y dar seguridad a niños con diversos tipos de discapacidad (Pérez et al en Cyrulnik y Anaut, 2018). Sin embargo, si se quiere construir resiliencia en cualquier niño o niña, sin importar su contexto, se necesitan profesores resilientes en una institución educativa con un Proyecto

Educativo Institucional (PEI) que tenga como meta el desarrollo integral de todos los estudiantes, incluyendo el desarrollo emocional y social (Uriarte, 2006).

Específicamente, existen unos factores escolares que promueven la resiliencia, entre ellos está la atención afectuosa por parte de los profesores, las relaciones sociales positivas, la motivación al logro (Werner y Smith, 1982 en Uriarte, 2006), la valoración positiva por parte de los profesores (Radke y Brown, 1993 en Uriarte, 2006), el sentido de pertenencia hacia el centro educativo, las metas educativas compartidas (Steinhausen y Metzle en Uriarte, 2006), un ambiente escolar no conflictivo, una buena comunicación entre la familia y la escuela; y el éxito escolar (Jessor en Uriarte, 2006).

En contraste con este último, algunos estudios han concluido que los niños de un nivel socioeconómico alto tienden a ser más resilientes al tener mayor éxito educativo (Elder y Conger en Grotberg, 2002). Sin embargo, el rendimiento escolar no es sinónimo de resiliencia, es más, un estudio realizado en 22 países demostró que no hay ninguna relación entre el nivel socioeconómico y la resiliencia (Grotberg, 2002).

Resiliencia comunitaria. Al igual que la familia y el entorno escolar, una comunidad también puede ser resiliente y afectar al desarrollo de resiliencia de los individuos que la componen. Por tal razón, algunos de los pilares de resiliencia comunitaria observados en comunidades latinoamericanas son: la autoestima colectiva, la identidad cultural, el humor social y la honestidad estatal (Suárez, 2002).

En primer lugar, la autoestima colectiva es el orgullo que sienten los habitantes de una comunidad por el lugar en el que viven (Suárez, 2002). Lo anterior se relaciona con uno de los postulados de Michael Ungar, el cual afirma que los elementos que contribuyen a la resiliencia infantil están relacionados con los patrones del contexto y la cultura de ese niño (Ungar, 2008). En segundo lugar, la identidad cultural hace referencia a la apropiación de costumbres, historias y valores propios de la cultura que permiten el uso de recursos propios para afrontar una situación adversa (Suárez, 2002).

En tercer lugar, el humor social está relacionado con el sentido del humor individual visto previamente, la diferencia es que el humor social es una capacidad de un colectivo para armonizar una situación estresante (Suárez, 2002). Y finalmente, la honestidad estatal no se reduce a la acción del Estado sino a una conciencia general en la comunidad que ponga por encima la honestidad (Suárez, 2002).

Por esta razón, la cultura o el entorno comunitario afecta al proceso de afrontamiento del individuo al presentar unos tipos de estresores específicos, al influir en la forma en la que se reacciona a un evento estresante, al transmitir unos canales de afrontamiento predominantes y al proporcionar mecanismos comunitarios específicos para que las personas puedan sobrellevar un riesgo (Aldwin, 2004).

Canales de afrontamiento del modelo BASIC Ph

Para efectos de esta investigación, se abordarán las consideraciones teóricas del modelo BASIC Ph debido a que este describe todas las posibles respuestas de afrontamiento y resiliencia sin dejar ninguna dimensión sin analizar. A continuación, se expondrá a fondo el modelo, su metodología de investigación y cada uno de los seis canales, además de algunas investigaciones realizadas con base en este modelo de resiliencia.

Mooli Lahad nació en 1953 en Israel, nación a la que sirvió en la fuerza aérea durante la guerra de Yom Kippur. En esta experiencia, Lahad tuvo que presenciar la muerte y captura de muchos de sus compañeros, algo que lo motivó a estudiar psicología y enfocarse en víctimas del conflicto armado. Durante su carrera universitaria estudió diversos teóricos que intentaron explicar la supervivencia humana. Entre ellos Freud, Erikson, Adler y Jung. Pero Lahad se dio cuenta que estos modelos solo se basaban en 1 o 2 dimensiones, dejando de lado otros elementos (Lahad, 2016).

Asimismo, durante los años 80 empezó a trabajar con víctimas de guerra de las cuales muchas se habían recuperado espontáneamente. Partiendo de dicho interés, Lahad y Abraham realizaron el primer estudio preguntando a las personas locales cómo había sido su proceso de recuperación frente a la guerra. Los resultados arrojaron que había múltiples formas y estilos de afrontamiento (Lahad y Abraham, 1983).

A partir de lo anterior, Mooli Lahad, Miri Shacham y Ofra Ayalon construyeron un modelo integrativo y multifacético de la resiliencia compuesto por la interacción entre seis dimensiones o canales de afrontamiento: Belief, Affect, Social, Imagination, Cognition y Physical (Lahad y Abraham, 1983), un modelo donde las personas tienen la capacidad de actuar con uno o más de los canales de afrontamiento. Sin embargo, a partir de las experiencias de vida, tendencias innatas o influencia del contexto, las personas suelen afrontar situaciones estresantes en 1 o 2 canales predominantemente (Ajdukovic, Kimhi y Lahad, 2014).

Ahora bien, el modelo no se redujo a una sola investigación, para evaluar la validez de la teoría se realizó una revisión de literatura empírica que resultó en la identificación de ciertos factores y mecanismos promotores de resiliencia en cada una de las categorías del modelo. Es importante mencionar que un solo factor no siempre corresponde a una única dimensión, a partir de lo mencionado por los autores y los factores identificados, se puede agrupar en 1 o más canales de resiliencia (Lahad, 2013).

Por ejemplo, a partir de investigaciones y teorías previas, se encontraron factores como autoeficacia, autoestima y auto entendimiento como factores de los canales Belief y Cognition; la presencia de una persona emocionalmente estable disponible durante la infancia y un tipo de apego sano para las dimensiones Affect y Social; y características del temperamento fácil como factores de los canales Social, Affect y Physical; entre muchos otros hallazgos (Lahad, 2013).

Aunque el objetivo inicial del modelo BASIC Ph fue clínico para víctimas de alguna situación difícil, en el caso de esta investigación se utilizará como modelo para comprender las vivencias y acciones de los niños y niñas durante los momentos iniciales de la pandemia del COVID-19 como evidencia de los canales de afrontamiento predominantes y el proceso de resiliencia. Por lo tanto, a continuación, se profundizará en cada uno de los canales de afrontamiento propuestos por el modelo.

Belief. El canal de beatitud se basa en la capacidad de construir una identidad personal a partir de creencias religiosas, valores morales y confianza en ideales sociales (Ayalon, 2013), un paso posterior a la comprensión de lo permitido y lo prohibido, es decir, las leyes a obedecer (Kaplansky, 2015). Algunos de los factores que pueden pertenecer a este canal de resiliencia son el optimismo en situaciones negativas, la autocrítica, la búsqueda de apoyo espiritual, las oraciones o rezos, la fe, la aceptación, resignación o fatalismo, la búsqueda de sentido, la reflexión, el hecho de ignorar o evitar los problemas, la auto motivación, los pensamientos destructivos automáticos, el desarrollo de autoestima y los pensamientos supersticiosos (Lahad et al, 2013).

No obstante, los factores de este canal pueden pertenecer a otros canales, por tal razón es importante evaluar profundamente cada uno de ellos. Para ilustrar, la búsqueda de ayuda espiritual puede pertenecer al canal social si lo que se busca es pertenecer a un grupo, o el optimismo puede ser del canal físico si se realizan acciones, o cognitivo si hay una reestructuración positiva de la situación (Lahad et al, 2013).

Affect. El canal afectivo incluye la percepción de emociones propias y las razones detrás de estas. En otras palabras, permite manejar adecuadamente las experiencias que desencadenan emociones, especialmente aquellas emociones inconscientes o reprimidas que se manifiestan en síntomas y comportamientos incontrolables (Ayalon, 2013 en Lahad, 2013).

A modo de ejemplo, algunas acciones de este canal de resiliencia son el acercamiento emocional, la irritabilidad, la expresión emocional a través del llanto, la agresividad o culpando a otros, la anticipación de eventos, el miedo a consecuencias negativas y el sentido del humor (Lahad et al, 2013). Al igual que el canal previamente mencionado, algunos de estos factores también pueden pertenecer a otros canales como el canal cognitivo en los comportamientos relacionados con la agresión verbal y la obsesión con un problema.

Social Support. Las habilidades sociales hacen parte de los canales de afrontamiento del modelo BASIC Ph. Específicamente, hacen referencia a la búsqueda de apoyo social a través de la comunicación con otros para encontrar apoyo, ayuda o calma. Por ejemplo, en los niños la búsqueda de mediación adulta o de alguna autoridad para encontrar un consejo o una ayuda es un signo del uso del canal de afrontamiento social (Lahad et al, 2013).

Asimismo, las acciones antisociales como el aislamiento hacen parte de este canal de afrontamiento junto con acciones como el juego de roles para representar la situación que se está viviendo y la búsqueda de aprobación en el grupo (Lahad, 2016). Empero, no se debe confundir el juego de roles con el psicodrama o el juego imaginativo que corresponde al canal de imaginación.

Imagination. Como su nombre lo indica, el canal de imaginación corresponde al pensamiento creativo y fantástico exhibido en los deseos activos o pasivos con el fin de generar una transformación del contexto. De igual forma, en este canal se incluyen los pensamientos intrusivos, la distracción intencional y las fantasías que tienen como propósito escapar de la realidad (Lahad et al, 2013). Sin embargo, las acciones de imaginar no siempre corresponden al canal de imaginación, también pueden pertenecer al canal cognitivo, de beatitud, afectivo o fisiológico.

De igual forma, elementos como el humor, la intuición, el juego y los símbolos pertenecen al canal de afrontamiento imaginativo (Lahad, 2016). Por lo anterior, el sentido del humor dirigido a ver de

una forma alternativa la situación, se convierte en un indicador de resiliencia (Rodríguez en Melillo y Suárez, 2002).

Cognitive. El canal de afrontamiento cognitivo agrupa acciones relacionadas con la resolución de problemas, el establecimiento de prioridades, la búsqueda de información, la reestructuración cognitiva, las conversaciones consigo mismo, la toma de decisiones, el autocontrol, el pensamiento categórico, la comprensión del problema cuando se comunica con otros y la autoadaptación (Lahad et al, 2013). Al igual que todos los canales, algunas de las acciones pueden pertenecer a uno o más canales, dependiendo del enfoque y el objetivo principal de la acción.

En cuanto a los tipos de afrontamiento no positivos se encuentra la agresión enfocada en el problema, la minimización de la situación, la supresión de información o el hecho de ignorar información intencionalmente (Lahad et al, 2013).

Physiological. El canal fisiológico se refiere a todas aquellas actividades relacionadas con el cuerpo como juegos, ejercicio, relajación, alimentación y trabajo (Lahad, 2016). Puntualmente, las acciones o comportamientos pueden ser positivos, negativos o agresivos. En cuanto a las acciones positivas, se puede incluir el descanso o relajación, el ejercicio físico, la iniciación en actividades, la búsqueda de intervención física médica, el cumplimiento de metas y las acciones racionales (Lahad et al, 2013).

Por otro lado, las acciones negativas incluyen el deseo de estar solo, la supresión de la situación, la distracción, ignorar las sensaciones desagradables, la inhibición de la acción e incluso la supresión de comportamientos emocionales. Mientras que las acciones agresivas pueden incluir acciones impulsivas y autodestructivas incluyendo el uso de sustancias como el alcohol y las drogas (Lahad et al, 2013).

Instrumento 6PSM. El instrumento 6PSM que traduce Six-Part Story Measurement es un instrumento que pretende evaluar los canales de resiliencia y afrontamiento de niños y adultos a partir

de la creación de una historia basada en seis preguntas. Este instrumento se sustenta en la psicolingüística, una rama de la psicología que se enfoca en la construcción de historias para analizar la forma en la que las personas comprenden la información y transmiten sus ideas (Lahad, 1992).

Ahora bien, este instrumento ha sido utilizado en diferentes investigaciones incluyendo estudios de caso, investigaciones cuantitativas y estudios transversales. No obstante, no es el único método para evaluar los canales de resiliencia del modelo BASIC Ph, se han realizado estudios a partir de preguntas abiertas que son analizadas por dos o más investigadores. Las preguntas que se han utilizado han sido: ¿Qué te ha ayudado a afrontar las emociones y pensamientos que resultaron del desastre? Y ¿Qué le ha ayudado a tu hijo a afrontar el estrés durante la guerra? (Leykin y Lahad en Lahad et al, 2013).

Tanto el instrumento 6PSM como las preguntas abiertas permiten que los individuos puedan explorar realidades internas en un entorno seguro a través de la creación de un personaje y una situación ficticia (Dent-Brown en Vettraino, 2016). Esto también se sustenta en las reflexiones de Boris Cyrulnik acerca de cómo la música, las películas, los libros o las obras de arte permiten que los personajes se conviertan en portavoces y puedan decir lo que las personas no se atreven a contar (Cyrulnik, 2018).

Adicionalmente, el instrumento 6PSM tiene siete niveles de análisis para comprender mejor el contexto, el nivel consciente e inconsciente del individuo. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, hace parte de un proceso de intervención clínica psicológica que no corresponde con esta investigación. Por tal razón, se profundizará exclusivamente en el nivel 1, enfocado en identificar el estilo de afrontamiento o resiliencia que predomina, los estilos que casi no se utilizan y los canales que están completamente olvidados (Lahad et al, 2013).

Puntualmente, el instrumento 6PSM consiste en pedirle al individuo que invente una historia respondiendo a 6 preguntas puntuales:

1. ¿Quién es el personaje principal (héroe o heroína)?
2. ¿Cuál es su misión o reto?
3. ¿Quién o qué ayuda al personaje principal a cumplir esa misión?
4. ¿Qué obstáculos le dificultan cumplir su misión?
5. ¿Cómo afronta los obstáculos?
6. ¿Qué pasa después o al final de la historia? (Lahad et al, 2013).

Luego, se le pide al participante que realice 6 dibujos respondiendo a cada una de las preguntas. Finalizado el ejercicio, se le pide que cuente oralmente la historia utilizando los dibujos que hizo como apoyo. Mientras el participante cuenta la historia lo más detallada posible, no se le debe interrumpir ni hacer preguntas adicionales. Posteriormente, el evaluador hace preguntas sobre cada uno de los dibujos y sobre la historia en general para asegurarse de que comprendió adecuadamente la historia (Vladislav y Marc, 2015).

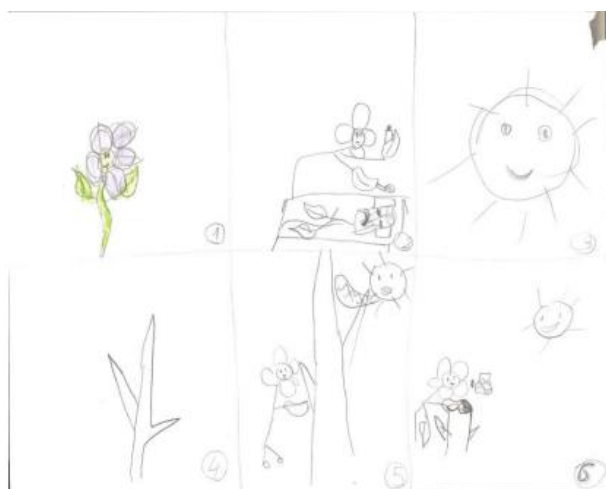
Finalmente, se analiza detalladamente la historia del participante identificando cada uno de los elementos mencionados con un canal de resiliencia del modelo BASIC Ph y se cuenta la cantidad de veces que cada canal fue mencionado para determinar los canales predominantes y no predominantes (Lahad et al, 2013). A continuación, se expondrá un ejemplo de una historia real construida por una niña de 8 años y cómo las investigadoras dieron un significado a cada elemento (Figura 3):

The heroine was a flower (C) named Violeta (C) and she had to save (S) a rose. (C) That is what the Sun said (C). (I) The Rose (C) was very ill. (PH-) The Sun, (I) as he was a friend of the flower (S) thought (C) he could tell her that (S) she can do experiments. (B) After that, the Sun (I) spoke (S) with flower (I) to help the rose. (S) And she was not happy (A) that someone (C) was sick. (PH-) Once, he went on his way (PH) to the rose. (C) He encountered a huge branch (C, PH) for the flower. After that, the flower said: what to do?! (C) Because she got scared (A) when she saw the

branch, (C) it was big. (PH) After that, the Sun (I) explained (C) what to do and said: as she knows how to do experiments (B) to make a syrup from that big stick (PH, C) and she said OK (S) and said they needed something more. (C) After that, the Sun (I) told him (S) to take mud and grass because that always helps the flower to do that. (C, B) The flower (I) said (S) that it would be better to make a syrup. (C) After that, she took the grass and the mud. (C) She put a lot of mud on the stick and then added some grass because from the mud it was sticky. (PH C) After that, he stretched heavily on the stick (PH, C) and began to make a syrup. (PH C) It began to flow (PH) on the stick (C) but could not keep it (C) because she had to have it for the rose. (C) The Sun gave her (I, S) a tiny bottle (C) to put the syrup. (PH, C). Because she was putting (PH) the syrup (C) somewhere the stick began to disappear ever more. (C, PH-). After that, she managed to pass over the stick. (PH, C) After that, they found the house of the rose (C) and they spread towards the rose (PH) that she could see him in bed. After that, she gave the special syrup (S, C) and the rose healed (PH). (Vladislav y Marc, 2015, p.24).

Figura 3

Six-Part-Story de una niña de 8 años



Nota. Tomado de Vladislav y Marc (2015, p.24).

Metodología de investigación

Tipo de estudio y enfoque de investigación

Teniendo en cuenta el interés por conocer cómo los niños y niñas de Colombia de diferentes entornos educativos afrontaron la pandemia, esta investigación está enmarcada en un enfoque cualitativo, específicamente en un diseño de estudio colectivo de casos. El enfoque del estudio se seleccionó teniendo en cuenta que los estudios cualitativos tienen como propósito comprender la forma en la que las personas perciben y viven un fenómeno en específico a través de sus significados e interpretaciones (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Asimismo, Yin propuso en 1994 tres criterios que determinan si una investigación debería realizar un estudio de caso: el interés por responder a preguntas de tipo ¿cómo? Y ¿por qué?, el poco control que tiene el investigador sobre los fenómenos que se estudian y las situaciones contemporáneas (Yin, 1994 en Kazez, 2009). Por tal razón, conocer el cómo los niños y niñas de diferentes entornos educativos afrontaron la pandemia del COVID-19 a través de canales de resiliencia, se convierte en un problema de investigación susceptible de tener como metodología el estudio de caso, al ser un tema contemporáneo, de poco control y complejo.

En ese mismo orden de ideas, el estudio colectivo de casos es un diseño que busca comparar varias unidades de caso individuales, entendiendo un caso como un elemento complejo y en continuo funcionamiento, en otras palabras, un sistema integrado (Stake, 1998). Sin embargo, se debe tener en cuenta que el objetivo principal de un estudio de caso es estudiar a profundidad a un programa o persona que luego se puede comparar con otros casos en cuanto a la particularidad, no la generalización (Stake, 1998). Es decir, aunque el diseño sea comparado, antes de llegar a la comparación se analizó en profundidad cada uno de los casos.

Debido a esto, se construyeron preguntas e instrumentos de recolección de datos para planificar y llevar a cabo el estudio de caso. Inicialmente, se redactaron preguntas temáticas que poco a poco se fueron decantando a una única pregunta de investigación. De igual forma, se diseñaron preguntas informativas generales para describir cada caso y poderlo analizar de forma transversal posteriormente (Stake, 1998). Estas preguntas abarcaban información del contexto familiar, educativo, comunitario y personal de cada niño para identificar las características de su hogar, familia, escuela o colegio, barrio o vereda, desarrollo de sus dimensiones y perspectivas personales sobre la educación.

Participantes

Teniendo en cuenta esto, se realizó un proceso de selección de seis casos a partir de unos criterios específicos que debían cumplir. Específicamente, todos los casos debían tener entre 6 y 8 años de edad al momento de realizar la investigación, teniendo en cuenta que la pandemia inició en marzo del 2020 y la recolección de información se realizó entre diciembre del 2021 y abril del 2022, por lo que los casos estudiados tenían entre 4 y 6 años cuando inició la pandemia.

En relación con lo anterior, los niños entre 6 y 8 años se encuentran en la etapa de laboriosidad de la teoría del desarrollo de Erikson, teoría utilizada por Edith Grotberg como base para su modelo de resiliencia. A modo de síntesis, en esta etapa del desarrollo los niños y niñas aprenden habilidades culturales de su entorno escolar y social (Erikson en Papalia et al, 2012), elementos fundamentales para el desarrollo de su resiliencia secundaria.

Caracterización de la población y selección de casos

Existen diferentes tipos de estudio de caso, el tipo de diseño que corresponde a esta investigación es tipo 4 de la teoría de Yin, definida como los múltiples casos de diseño incrustado al analizar múltiples unidades de análisis y contextos (Yin, 1994 en Kazez, 2009). Asimismo, la investigación corresponde a un caso de tipo ateórico, al no buscar establecer generalizaciones o hipótesis que

pretendan generar teoría (Lijphart, 1971 en Kazez, 2009) ya que se pretende comprender el proceso de resiliencia y los canales de afrontamiento de niños y niñas específicos en diferentes contextos educativos durante la pandemia.

Ahora bien, teniendo en cuenta que esta investigación es a su vez un estudio de caso de tipo exploratorio-descriptivo, la muestra no pretende generalizar los resultados sino responder la pregunta de investigación a partir de pocos casos de estudio (Samaja, 1994 en Kazez, 2009). Asimismo, el tipo de muestreo es no probabilístico e intencional, es decir, son casos seleccionados a partir de criterios específicos (Padua, 1979 en Kazez, 2009).

Además, la estrategia de selección corresponde a una selección orientada por la información, es decir, se eligieron casos a partir de las expectativas que se tenían por la información que se poseía de ellos. Específicamente, se seleccionaron casos de máxima variación, teniendo en cuenta que el objetivo es obtener información de casos en diferentes contextos o circunstancias (Flyvberg, 2006 en Kazez, 2009) para estudiar su proceso de afrontamiento y resiliencia durante la pandemia del COVID-19. Por ello, los casos fueron seleccionados teniendo en cuenta las características de su subsistema educativo, su tipo de territorialidad y sus elementos alternativos o de diversidad. Dichos elementos se abordarán a continuación.

Privado Vs. Público. En primer lugar, la Ley 115 de 1994 dispone que la educación es un derecho y un servicio público que puede ser ofrecida por el Estado, con instituciones oficiales, o por particulares, en el sector privado (MEN, 1994). En el 2019 se reportaron 77,95% de los estudiantes en el sector público y 22,05% en el sector privado (MEN, 2019)

Ahora bien, la división de la educación en pública y privada surgió en el siglo XIX como forma de equilibrar las circunstancias sociales y económicas desiguales de la población (García et al, 2012). No obstante, diversos estudios muestran que los estudiantes de colegios privados de clase alta obtienen

mejores resultados en pruebas nacionales que los estudiantes de clases media y baja que asisten a escuelas oficiales o de matrículas muy bajas (García et al, 2012).

Al mismo tiempo, a razón de la pandemia, 26,521 estudiantes que se encontraban en un colegio privado tuvieron que cambiar a un colegio oficial debido a las consecuencias económicas que la pandemia generó en sus hogares. Este fenómeno aumenta el número de estudiantes para los profesores de colegios oficiales, lo que lleva a una disminución de la calidad de la educación y afectaciones psicoemocionales en los estudiantes (Pérez, 2021).

Rural Vs. Urbano. En segundo lugar, las instituciones educativas públicas o privadas se pueden encontrar en dos zonas diferentes: urbana o rural. En el 2019 se encontró que el 23,74% de los estudiantes asistían a una escuela en una zona rural y el 76,26% en una zona urbana (MEN, 2019). Sin embargo, la urbanización de Colombia es compleja, existen ciudades intermedias, población suburbana, periurbana y desplazamiento (Universidad Externado de Colombia, 2007), aunque, a partir al objetivo de la investigación, se trabajarán solamente los conceptos de educación rural y educación urbana.

En ese mismo orden de ideas, los años de oportunidad de escolaridad en el sector urbano son de 9,6 años, mientras que en el campo los estudiantes tienen solo 5,5 años de oportunidad de escolaridad como resultado de varios factores como la necesidad de asumir labores domésticas para colaborar a la subsistencia de la familia, la falta de preparación docente y la baja calidad de infraestructura para acceder a internet (Acero et al, 2021).

Adicionalmente, las prácticas educativas que surgieron durante la pandemia del COVID-19 para responder al aseguramiento del derecho a la educación de todas las personas en igualdad de oportunidades, fueron distintas en los sectores urbanos y rurales, especialmente por la dificultad de acceso, conectividad y gratuidad de internet en las zonas rurales (Acero et al, 2021).

Por lo tanto, los 1,969,969 niños matriculados en escuelas rurales (MEN, 2018 en Duque, 2020) tuvieron que dejar de asistir a estas y confinarse en sus casas, muchas veces ubicadas en zonas rurales dispersas sin acceso a internet o dispositivos móviles. Por tal razón, se empezaron a utilizar textos de la plataforma Colombia Aprende para construir guías que los profesores debían llevar a casa de cada uno de los estudiantes (Duque, 2020).

Por el contrario, en 23 zonas urbanas encuestadas en agosto del 2021, el 88% de los niños de dichos hogares continuaron con sus actividades educativas desde que se cerró su institución educativa, el 64,4% con tareas asignadas por el profesor y el 67,2% haciendo uso de aplicaciones móviles de aprendizaje (DANE, 2021).

De igual forma, la posibilidad de acceder a agua y jabón en los colegios rurales es de solo 26% de las instituciones participantes del estudio nacional de Salud y Bienestar escolar en comparación al 100% de las instituciones escolares en el área urbana (Tobón et al, 2020), algo que afectó el regreso a la presencialidad en el área rural.

Etnoeducación. Lo que en algunos países de América Latina se llama educación multicultural o educación bilingüe multicultural, en Colombia se le llama etnoeducación a los procesos educativos de comunidades y personas miembros de un pueblo o grupo étnico específico (Palacios en Cortez, 2015). Así mismo, un grupo étnico es un conjunto de personas unidas por raza, cultura y nacionalidad; que tienen características antropológicas similares y se encuentran dentro de una sociedad con una cultura diferente a la de ellos (Palacios en Cortez, 2015).

Ahora bien, los grupos étnicos se caracterizan por ser muy colaboradores y unidos como comunidad, por lo que el confinamiento y la cuarentena fue una situación muy difícil para estas comunidades (Universidad del Cauca, 2020). Otras situaciones estresantes para estas comunidades

fueron la falta de información sobre lo que estaba pasando, generando afectaciones emocionales en muchas personas (Universidad del Cauca, 2020).

De igual forma, para muchas instituciones de etnoeducación los primeros meses de la pandemia representaron un aumento en la cantidad de horas de trabajo y esfuerzo por parte de los profesores y directores, al igual que un traslado a trabajos en el campo para favorecer el cultivo de alimentos de la canasta familiar como respuesta a las dificultades económicas. Lo mismo sucedió con los niños y niñas, al generalizar el trabajo de las familias en el sector productivo de la comunidad, los niños también debían ir a apoyar con trabajo (Universidad del Cauca, 2020).

Por su parte, la conexión entre la educación y la comunidad se fortaleció al crear lazos a través del cultivo de alimentos y apropiación del territorio por parte de los docentes, estudiantes y familias. Por su parte, algunos centros educativos de etnoeducación con más dificultades de acceso por largas distancias continuaron con el proceso educativo de sus estudiantes a través de atención remota por llamadas telefónicas (Universidad del Cauca, 2020). Por el contrario, otras instituciones educativas sin medios para la educación remota decidieron continuar con las clases presenciales aprovechando el tamaño de las instalaciones (Quintero, 2020):

Educación en casa. La educación en casa, más conocida como homeschooling, es un tipo de educación donde el ambiente de aprendizaje es el hogar. En muchos países es una modalidad educativa referente con hasta 2,000,000 de estudiantes en Estados Unidos y 100,000 en Rusia. Aunque en Colombia hay aproximadamente 8,000 estudiantes en esta modalidad, es un tipo de educación respaldada por el artículo 7 de la Ley General de Educación que reglamenta las validaciones en un solo examen y la promoción de estudiantes (Red EnFamilia en Jaramillo, 2021).

En cuanto a las causas por las que una familia decide que sus hijos realicen educación en casa, hay gran variedad de razones. Por un lado, las creencias religiosas y valores con los que quieren que sus

hijos crezcan no son satisfechos por ninguna institución educativa (Kim-Soon en Jaramillo, 2021). Por otro lado, muchos padres interesados en la pedagogía buscan implementar métodos propios en la educación de sus hijos y muchos otros se sienten insatisfechos con el sistema educativo tradicional (Jaramillo, 2021). Asimismo, las causas económicas, culturales y familiares son igualmente comunes al tomar esta decisión (Jaramillo, 2021).

En todo caso, no existe un único método de educación alternativa, es un gradiente que puede ir desde el homeschooling híbrido donde se va a un colegio algunos días a la semana, el travelschooling para familias nómadas que están viajando constantemente, hasta unschooling, un aprendizaje completamente desarticulado de la formación y dirigido únicamente por la curiosidad del estudiante (Jaramillo, 2021).

Actualmente, se ha visto que debido a la pandemia del COVID-19 se incrementó el número de estudiantes en esta modalidad educativa. Por ejemplo, en Estados Unidos se comparó la cantidad de niños y niñas en modalidad homeschooling durante el otoño del 2019 y el otoño del 2020, donde se encontró un aumento de 5,6% en la cantidad de hogares con homeschooling (Eggleston y Fields, 2021).

No obstante, aunque existen niños que no pertenecen al sistema educativo formal por decisión de sus familias, hay otros niños que no reciben ningún tipo de educación por razones diferentes. En primer lugar, debido a la pandemia, alrededor de 100,000 niños y niñas tuvieron que parar sus estudios escolares, pues entre los meses de marzo y agosto del 2020 se retiraron 102,880 alumnos de los 9,395,108 que estaban matriculados (Simat en Chacón, 2020).

En segundo lugar, aunque el Ministerio de Educación de Colombia garantiza el derecho a la educación de niños nacionales y migrantes sin que esto afecte su estatus migratorio (MEN en Migravenezuela, 2019), existen algunos casos en los que, al no tener un registro civil en ninguno de los dos países, se vulneran los derechos fundamentales incluido el derecho a la educación. Esto le sucedió a

una niña de 2 años en Barranquilla cuyo padre presentó una tutela contra la Registraduría Especial (Corte Constitucional, Sala Octava de Revisión de tutelas, T-6.425.261, 2018).

De acuerdo con lo anterior, se eligieron unos criterios de selección para los casos teniendo en cuenta las categorías de análisis desarrolladas en el marco teórico y las características de cada subsistema educativo, tipo de territorialidad y diversidad (tabla 1).

Tabla 1

Criterios de selección de los casos de estudio

Caso	Criterios de selección
Público urbano	Niño o niña entre 6 y 8 años que viva en una ciudad de Colombia y asista a un colegio público desde antes de la pandemia.
Público rural	Niño o niña entre 6 y 8 años que viva en un sector rural disperso de Colombia y pertenezca al sistema educativo nacional.
Privado urbano	Niño o niña entre 6 y 8 años que viva en un sector urbano de alguna ciudad de Colombia y siempre haya recibido educación privada.
Etnoeducación	Niño o niña entre 6 y 8 años que pertenezca a alguna comunidad indígena de Colombia y la educación que recibe está alineada con los valores de dicha comunidad.
Modalidad alternativa (homeschooling)	Niño o niña entre 6 y 8 años que, por decisión de sus cuidadores, no pertenece al sistema educativo formal colombiano, recibiendo a cambio una educación en casa intencionada.
No escolarización	Niño o niña entre 6 y 8 años que, por algún motivo de tipo económico, social o de salud no pertenece al sistema educativo formal ni recibe ningún tipo de educación intencionada en casa.

Ruta metodológica

El trabajo de campo de esta investigación se realizó en seis etapas basadas en las orientaciones de Stake (1998): anticipación, primer contacto, preparativos para la observación, recolección y validación de datos, análisis de datos y redacción para el público. Se expondrán las primeras cinco etapas a continuación y la última etapa en el apartado de resultados.

Anticipación

A partir de la construcción de una matriz metodológica (Tabla 2), se construyeron por objetivo específico las categorías de análisis. Para el primer y segundo objetivo específico: “caracterizar los contextos educativos y personales de cada estudio de caso” e “identificar las dificultades experimentadas durante la pandemia del COVID-19 en cada estudio de caso”; se propusieron dos categorías: contexto socioeducativo y características del desarrollo.

Específicamente, se eligió la técnica de entrevista para analizar características familiares e individuales antes y después de la pandemia, la estructura familiar, el involucramiento de la familia en la educación del niño o niña y las características económicas y de conectividad de la familia. Adicionalmente, decidió realizar una observación participante para evaluar el desarrollo corporal, emocional, social y cognitivo de cada niño o niña.

En cuanto al tercer objetivo “describir los canales de afrontamiento del modelo BASIC Ph propias de cada niño y niña, y los factores promotores de resiliencia predominantes” se seleccionaron dos categorías. La primera categoría abarca la descripción del proceso de resiliencia propio del niño o niña, o percibido por su familia a través de una entrevista; y, la segunda categoría, los canales de resiliencia del modelo BASIC Ph evaluados a partir del instrumento propio del modelo Six-Part-Story Measurement. Lo anterior, se sustenta en las metodologías más comúnmente utilizadas para indagar sobre procesos de afrontamiento y resiliencia, las cuales suelen ser entrevistas abiertas, observaciones, reportes de padres o profesores (Skinner y Zimmer, 2006).

Tabla 2

Matriz metodológica

Concepto	Categorías	Subcategorías	Fuente
Contexto socioeducativo	Contexto socioeducativo	Características de la familia	Cuidadores primarios
		Experiencia vivida en la pandemia	
		Aspectos socioeconómicos	
		Características educativas	
	Desarrollo	Dimensión corporal	Niño o niña participante
		Dimensión cognitiva	
		Dimensión socioemocional	
Dimensión comunicativa			
Resiliencia y afrontamiento	Resiliencia	Percepción de la familia sobre resiliencia del niño	Niño o niña participante
		Observación de factores promotores de resiliencia	
		Descripción de situaciones difíciles por parte del niño	
	Afrontamiento	Canal belief	Niño o niña participante
		Canal afectivo	
		Canal social	
		Canal imaginativo	
		Canal cognitivo	
		Canal fisiológico	

Finalmente, para el tercer objetivo: “Contrastar los hallazgos de cada caso de acuerdo con el contexto educativo y los canales de afrontamiento y factores de resiliencia” se propuso analizar las similitudes y diferencias entre los casos de estudio en relación a los contextos educativos, los canales de afrontamiento y factores promotores de resiliencia durante la pandemia del COVID-19 a través de una matriz de comparación.

Primer contacto y consideraciones éticas

Se estableció una primera comunicación con las familias de cada estudio de caso seleccionado para compartir el plan de acción, establecer acuerdos, analizar los costes reales y dialogar acerca de las cuestiones éticas de la investigación. También, se describieron los aspectos mencionados por el cuidador con quien se tuvo la primera comunicación como un primer insumo para el caso.

Ahora bien, en cuanto a los aspectos éticos, hay unos riesgos humanos mínimos que incluyen la experimentación de emociones desagradables por el ejercicio de recordar situaciones negativas de la pandemia, algo que puede llegar a generar malestar en los participantes, especialmente si durante este periodo de tiempo hubo enfermedad o muerte.

Debido a esto, para minimizar los riesgos se decidió realizar una actividad posterior con la familia y el niño o niña participante para resaltar todos los aspectos positivos que trajo la pandemia en sus vidas y el desarrollo de estrategias de afrontamiento en canales diferentes a los que tiene más desarrollados (Anexo 7)

Por otro lado, teniendo en cuenta la Convención Internacional de Derechos de los Niños, se realizó un consentimiento informado que fue firmado por los cuidadores primarios entrevistados. Asimismo, cada menor de edad participante legitimó su participación a través de un asentimiento informado. Ambos documentos fueron previamente aprobados por la asesora de trabajo de grado (Anexos 4 y 5).

En ese sentido, el asentimiento informado (Anexo 6) es un documento base que se comunicó a cada niño y niña en palabras acorde a su edad mencionando el investigador, el objetivo principal del estudio, la razón de que haya sido seleccionado para el estudio, el hecho de que su participación es voluntaria y puede tomar la decisión de participar o no, los procedimientos que se harán en la investigación, los posibles riesgos, los beneficios, la confidencialidad, el uso que se le va a dar a los

resultados y la posibilidad que tiene de contactarse con el investigador para responder cualquier duda que tenga. Finalmente, el participante firmó con su nombre si acepta o no participar.

Preparativos para la observación

Se seleccionaron y diseñaron los instrumentos, se diseñó un sistema de registro de datos y su clasificación donde se analizaron otras estructuras teóricas que pudieran orientar la recolección de datos y se diseñaron planes para la redacción del informe final. Posteriormente, se enviaron los instrumentos a una revisión externa para realizar todos los ajustes necesarios y poderlos aplicar.

Adicionalmente, se realizó una revisión exhaustiva del contexto de los participantes para tener mayor contextualización a la hora de hacer la observación. Asimismo, se tuvo una reunión con el participante y sus cuidadores para comprender un poco mejor la cotidianidad y no llegar a afectarla durante la investigación. De acuerdo con Hernández et al, este es un elemento muy importante para poder tener una postura reflexiva y evitar influir en los participantes (2019).

Recolección y validación de datos. Se llevó a cabo el trabajo de campo utilizando todos los instrumentos necesarios y registrando a través de diferentes técnicas. Durante esta etapa se procuró no inducir respuestas o comportamientos en los participantes, no enjuiciar las respuestas y tener varias fuentes de datos a través de diferentes métodos (Hernández et al, 2019).

1. Observación inicial: Se realizó una observación participante general del contexto familiar de cada participante, una observación completa con los niños y niñas de cada estudio de caso y sus cuidadores, teniendo en cuenta los elementos físicos y humanos del contexto inmediato de cada uno de ellos. Las observaciones se registraron en un formato de observación donde se anotaron los elementos descriptivos con un color, y los elementos interpretativos con otro color, a partir de la sugerencia de Cuevas (Cuevas en Hernández et al, 2019).

2. Entrevistas con adultos: Se realizaron las entrevistas con los cuidadores principales (Anexo 1), entrevistas caracterizadas por ser abiertas, es decir, con una serie de preguntas que orientan la conversación en relación con el objetivo de la investigación, pero con flexibilidad para modificarla. Al mismo tiempo, se procuró escuchar a la persona entrevistada tomando algunas notas y con el tiempo, se organizaron las ideas recogidas con la copia escrita de la entrevista (Stake, 1998). Por tal razón, las preguntas seleccionadas en la matriz metodológica se retomaron y reestructuraron respondiendo a las particularidades de cada uno de los casos.
3. Observación participante: Se realizó la observación participante específica del niño o niña estudio de caso. En esta ocasión la observación también fue de participación completa, pero con un instrumento más específico que incluye las unidades de análisis que se deben observar pertenecientes a cada una de las dimensiones del desarrollo. Esta observación se realizó a partir de diferentes juegos y actividades cognitivas, motoras, sociales, morales y artísticas intencionadas en observar cada una de las dimensiones (Anexo 2).
4. Entrevista e instrumento: Se realizó una entrevista con cada niño o niña y se aplicó el instrumento 6PSM del Modelo Básico de afrontamiento propuesto por Lahad et al. Esta sección de la investigación se realizó a partir de una actividad dividida en dos partes, en primer lugar, una creación artística a partir de una serie de imágenes y objetos que recordaban la pandemia. Y, en segundo lugar, una actividad de creación literaria a partir del modelo BASIC Ph (Anexo 3).

Teniendo en cuenta lo anterior, en la investigación se tienen varias fuentes de información y métodos para recolectar la información acerca de los canales de afrontamiento y el proceso de resiliencia en cada uno de los niños estudio de caso. Por tal razón, se desarrolló una mayor amplitud y profundidad de información (Hernández et al, 2019) al realizar una triangulación con los propios niños, sus cuidadores primarios, y la observación de un externo.

Análisis de datos

Aunque en la investigación cuantitativa primero se obtienen los datos y luego se analizan, en la investigación cualitativa se hacen ambos procesos simultáneamente. Por tal razón, mientras se iban aplicando los instrumentos, empezó a realizar un proceso de análisis para explorar los datos, organizarlos en las categorías de análisis propuestas inicialmente, describir las experiencias de los participantes de forma narrativa, descubrir patrones o elementos en común entre un estudio de caso y las situaciones que le rodean, comprender el contexto de cada caso, reconstruir hechos y relacionar lo recolectado con teoría (Hernández et al, 2019).

Sin embargo, posterior al análisis en campo, se realizó un análisis detallado de la información recolectada para generar reflexiones profundas relacionando el material escrito, los audios, las fotografías y los videos transcritos a través del Software de análisis cualitativo ATLAS ti (Anexo 8). A partir de lo anterior, se realizó una bitácora de análisis donde se registró el proceso de análisis completo para comprender las unidades de análisis propuestas previamente, describir las nuevas categorías que aparecieron y empezar a agrupar la información en categorías y códigos de acuerdo con los temas, relaciones y patrones entre la información (Hernández et al, 2019).

Ahora bien, teniendo en cuenta que la presente investigación corresponde a un estudio colectivo de casos o un estudio comparativo de casos, se realizó una matriz comparativa (Anexo 8) sistematizando todas las fuentes de cada uno de los casos para poder analizar las similitudes y diferencias y así, poder explicar las causas del fenómeno (Hernández,2010).

Presentación y análisis de resultados

A continuación, se presentarán los resultados obtenidos y el análisis realizado a partir de estos. En primer lugar, se mencionarán brevemente algunos aspectos que se tuvieron en cuenta para el proceso de recolección y análisis de resultados. En segundo lugar, se expondrán las categorías que

fueron emergiendo a lo largo del proceso, entre ellas los diferentes tipos de dificultades durante la pandemia, los cambios educativos derivados de esta, los factores promotores de resiliencia identificados y los canales de afrontamiento del modelo BASIC Ph.

En tercer lugar, se contextualizarán cada uno de los seis casos participantes mencionando las características propias del niño o la niña, de su familia, su entorno, su proceso educativo, los factores promotores de resiliencia presentes y los canales de afrontamiento más predominantes. Por último, se mostrará el análisis comparativo realizado y las conclusiones a las que se llegó.

Proceso de recolección de datos y rigor en la investigación

La fundamentación, la representatividad en la selección de los casos y la autenticidad de la investigación son elementos que se han abordado previamente. Es por ello que, antes de exponer los resultados encontrados es necesario explicar el proceso que se llevó a cabo para recolectar los datos, las variaciones que se realizaron y los elementos que pueden replicarse en otras investigaciones.

Aproximación y dependencia

En la investigación se aplicaron los instrumentos de recolección de datos un caso a la vez, iniciando por el caso de colegio público, seguido del caso de educación en casa, el caso de colegio privado, el caso de migración, el caso de educación rural, y finalmente el caso de educación étnica. Cabe resaltar que la selección de los casos fue producto de vínculos con instituciones educativas, docentes y conocidos en diferentes territorios de Colombia.

Ahora bien, en cada proceso se realizó la observación participante del niño o niña, adaptando en algunos momentos actividades puntuales para favorecer la motivación y adecuar la tarea a la edad específica del caso. De forma paralela en los casos que se tuvo asistente de investigación, o posterior a

la observación, se realizó la entrevista a los cuidadores, donde se formularon todas las preguntas variando el orden o los términos según características de la conversación.

Seguidamente, en el caso del colegio privado y la escuela rural, espacios a los que se tuvo que realizar un viaje por días, se aplicó el instrumento de 6PSM y se realizó la actividad artística para reconocer las dificultades que cada niño o niña vivió durante la pandemia e identificar los canales de afrontamiento principales. En el resto de los casos, este instrumento se aplicó en un día posterior, en algunos casos al día siguiente y en otros 7 días después.

A partir de la información recolectada, se procedió a transcribir las entrevistas, las notas del diario de campo y las fotografías al Software de análisis de datos cualitativos ATLAS ti. Así mismo, se empezó a organizar y codificar la información a partir de códigos teóricos, tales como los canales de afrontamiento y los factores promotores de resiliencia, como códigos in vivo que responden a características individuales, familiares, educativas y culturales de cada caso (Anexo 9).

Credibilidad

Con el fin de describir los procesos de resiliencia que vivió cada uno de los niños y niñas participantes, se tuvieron en cuenta fuentes de múltiples datos, entre ellas la percepción de los cuidadores principales y la visión de los propios participantes. Asimismo, en todo el proceso de recolección de información se realizó un proceso de chequeo con los participantes y sus cuidadores para asegurarse de que la información comprendida fuera la misma información que ellos dieron, a través de preguntas en el momento y posterior a este.

Aplicabilidad de resultados

Aunque la investigación no tenga como objetivo la generalización de resultados, los instrumentos y procedimientos pueden replicarse fácilmente en otros contextos a nivel nacional e

internacional, haciendo algunas mínimas adecuaciones para el nuevo contexto o la edad de los casos a investigar.

Categorías emergentes

Dificultades durante la pandemia del COVID-19 y su afrontamiento

La crisis sanitaria derivada del COVID-19 generó diversas consecuencias negativas de tipo económico, social, educativo y de salud a nivel mundial. No obstante, la vivencia de cada uno de los participantes de esta investigación fue única, debido a la variabilidad entre contextos socioeducativos, las características personales y las circunstancias propias de la familia durante la pandemia.

Ahora bien, los diferentes tipos de retos o dificultades encontrados en esta investigación contrastan con los resultados obtenidos en otras investigaciones. Por ejemplo, una investigación cualitativa realizada en Polonia identificó como principales retos la limitación de estar en contacto con otros, las restricciones de salida, la monotonía y la incertidumbre sobre el futuro (Maison et al, 2021); mientras que las dificultades identificadas en la presente investigación responden al contexto social, económico y educativo colombiano.

A partir de lo anterior, se identificaron cuatro categorías emergentes que responden al tipo de dificultad percibida por los niños y sus familias durante la pandemia, cada una de ellas con diferentes formas de afrontamiento, tanto positivo como negativo, dependiendo del caso en específico.

Dificultades educativas. Dos de los niños participantes percibieron que la mayor dificultad generada por la pandemia estaba relacionada con su proceso educativo. Algunas de las emociones experimentadas por los participantes fueron aburrimiento, confusión y tristeza generadas por la complejidad de las tareas que su colegio les asignaba. Así mismo, en ambos casos las familias

consideraron la educación durante la pandemia como una dificultad importante que generó cambios significativos en la dinámica familiar.

En el primer caso, se experimentó un conflicto familiar derivado del constante acompañamiento adulto que el niño necesitaba para asistir y mantenerse atento a las clases virtuales de su colegio. La forma en la que la familia afrontó la situación fue buscando alternativas que permitieran a ambos padres trabajar y al niño continuar su proceso educativo sin tener que estar frente a una pantalla todos los días, procediendo a buscar ayuda de un docente personalizado que fuera hasta la casa a darle clases al niño.

En el segundo caso, las dificultades estaban relacionadas con el acceso a internet y el conocimiento previo de los padres para guiar el desarrollo de las tareas enviadas, respondiendo a un nivel de escolaridad incompleto por parte de ambos padres. La forma en la que estos afrontaron la situación fue contactándose con las profesoras del niño para resolver dudas sobre las tareas y organizando el tiempo para que el niño pudiera ir a la casa del padre, quien contaba con plan de datos, a hacer todas las tareas.

En contraste, las familias de los demás casos, aunque expresaron una preocupación por el proceso educativo del niño o la niña durante la pandemia, no consideraron que esta fuera la mayor dificultad experimentada. Asimismo, para los otros niños participantes existieron problemáticas educativas relacionadas con elementos específicos del aprendizaje, como el proceso de lectura, o la imposibilidad de poder recibir educación, en el caso del niño migrante.

Dificultades económicas. En la totalidad de los casos analizados las familias mencionaron dificultades económicas derivadas del desempleo o los cambios laborales como consecuencia del confinamiento. En uno de los casos, a modo ejemplo, la madre refirió una grave dificultad económica derivada de su rol como madre de tres hijos que le dificulta conseguir trabajo formal. Así mismo, en otro

caso la madre, quien tiene 6 hijos, dos de ellos menores de edad, relató las dificultades económicas que tuvo que vivir durante la pandemia y cómo estas afectaban el proceso de alimentación de ella y su familia.

En ese mismo orden de ideas, la pandemia hizo que el 56% de las mujeres trabajadoras se vieran afectadas y con riesgo de desempleo por la crisis económica derivada de la pandemia, a comparación del 46% de los hombres (DANE Y Departamento de Economía de la Universidad Javeriana en Santisteban, 2020). De igual forma, en Colombia solo el 41,9% de las madres cabeza de hogar tenían un trabajo fuera del hogar (DANE en Santisteban, 2020).

Específicamente, las mujeres de los casos mencionados afrontaron la situación económica difícil a través de la búsqueda de ayuda en la comunidad indígena la que la familia pertenece en el primer caso (Figura 4), y la búsqueda de trabajo por horas en establecimientos vecinos en el segundo caso. En los otros casos analizados, los padres que perdieron su empleo a raíz de la pandemia afrontaron la situación saliendo a buscar nuevas formas de generar ingresos modificando su ocupación inicial.

Figura 4

Puerta de entrada a la comunidad de David (Caso étnico).



Es importante resaltar que, aunque todas las familias de los casos estudiados mencionaron la economía como una dificultad notoria consecuente a la pandemia, ninguno de los niños participantes

mencionó algún aspecto económico como dificultad. Particularmente, la comprensión que tienen los niños sobre la economía es en sí una comprensión de la realidad social que los rodea (Delval y Echeita, 1989) e indagando en la percepción que tienen los niños sobre la economía y la pobreza se puede entender que no siempre hacen referencia al dinero. Por ejemplo, una investigación le preguntó a varios niños de diferentes orígenes culturales sobre la definición de pobreza y las respuestas iban desde no tener casa, escuela o comida; hasta la pérdida de pertenencias por desastres naturales (Azevedo, 2016).

Dificultades de salud. Teniendo en cuenta que la crisis en la que está enmarcada esta investigación sobre afrontamiento y resiliencia es una pandemia, era de esperarse que en la mayoría de los casos se mencionaran dificultades de salud. Este fue el caso de tres niños y sus familias, cada una con una experiencia de salud diferente. En el caso de la familia que emigró de Venezuela para asentarse en Colombia, ellos vivieron la enfermedad del abuelo materno, que se encontraba en Venezuela durante la crisis sanitaria y falleció durante esta.

Ahora bien, esta situación fue afrontada de forma diferente por el niño y por su madre. El niño, por un lado, dejó de comer y jugar por algunos días, a pesar de estar en su lugar favorito con sus primos. Mientras que la madre, por otro lado, inicialmente lloró mucho pero después refirió decidir no mostrar su tristeza públicamente y hablar constantemente con hijo para explicarle la situación.

De acuerdo con las etapas del duelo propuestas por Montoya, la madre al inicio estaba en la fase de aflicción aguda, caracterizada por llanto, negación y repetición mental constante de lo sucedido. Posteriormente, cuando fue consciente de la pérdida y empezó a hablar con su hijo para explicarle lo sucedido, la madre entró en la fase dos del duelo, la etapa de conciencia de la pérdida donde se entra en un proceso cognitivo de aceptación (Montoya en Salazar, 2018).

Asimismo, la enfermedad y el contagio fue una constante dificultad que generó incertidumbre y miedo en unos casos más que en otros. Específicamente, en los casos urbanos (Figura 5) se reportó

mayor temor y medidas de autocuidado que en los casos ubicados en un territorio rural. De forma similar, en un estudio realizado en Estados Unidos se encontró que las personas que habitaban en territorios rurales utilizaban menos el tapabocas o mascarilla que las personas que habitaban en territorios urbanos (Callaghan et al, 2021).

Figura 5

Un zombie con tapabocas pintado por Tomás (Caso privado)



Adicionalmente, una familia participante mencionó que, aunque al inicio de la pandemia todos se contagiaron, las mayores dificultades como consecuencia de esa enfermedad fueron de tipo social.

Dificultades sociales. Teniendo en cuenta lo anterior, la madre mencionada experimentó un rechazo social por parte de su familia y vecinos durante las semanas en las que ella y sus hijos estaban contagiados con el virus del COVID-19. Este fenómeno es también conocido como estigma social, una percepción negativa que se tiene de una persona o un grupo de persona con una enfermedad específica, generando aislamiento social o incluso un aumento en el brote epidémico por miedo al rechazo al buscar atención médica (UNICEF, 2020).

Por otro lado, en todos los casos analizados las familias, y especialmente los niños y niñas participantes, mencionaron que dentro de las mayores dificultades de la pandemia se encontraba la imposibilidad de salir para compartir con amigos, viajar a visitar familiares o estar en contacto con la naturaleza.

Algunas de las emociones relacionadas con las dificultades sociales experimentadas por los niños fueron tristeza (Figura 6), soledad (Figura 7) y aburrimiento; emociones que contrastan con la felicidad (Figura 8) reportada por varios niños al poder volver a salir, viajar y reencontrarse con familiares, amigos y animales. Esto se relaciona con la ambivalencia emocional encontrada en el estudio de Etchebehere et al, donde los niños manifestaban sentir alegría por compartir con sus familias durante el confinamiento, pero tristeza y enojo al mismo tiempo (Etchebehere et al, 2021).

Figura 6

" Cuando no podía salir me sentía triste porque no podía salir a jugar" (Caso étnico)



Figura 7

La parte negra era mi casa y la parte roja era yo, cuando todos salíamos. En la parte negra ya no hay nadie, está sola, nadie salía ni nada (Caso Homeschool).

**Figura 8**

“Cuando salía me sentía feliz porque normalmente uno no podía salir” (Caso público)



Ahora bien, en relación con el tipo de afrontamiento identificado en los diferentes casos se identificaron procesos de afrontamiento negativo tales como morderse las uñas, alejarse de los demás y dejar de comer. No obstante, también hubo conductas de afrontamiento positivas tales como preguntar acerca de la situación, jugar con los hermanos y expresar sus emociones a la familia.

Cambios educativos derivados de la pandemia

De educación presencial a educación virtual sincrónica. La educación que recibió Tomás, el caso de colegio privado fue principalmente educación virtual sincrónica, es decir, interacción digital en línea con sus profesores y compañeros donde todos los estudiantes están aprendiendo al mismo tiempo (Delgado, 2020).

Específicamente, el niño vivió este proceso de transición de estudiar en su colegio, a tener varias horas de clases virtuales al día desde su casa. La experiencia que vivió él y su familia estuvo envuelta en dificultades relacionadas con los periodos atencionales del niño y su dificultad para atender por largas horas a las clases virtuales. Por tal motivo la familia de este caso prefirió sacar al niño del colegio y buscar una educación alternativa más personalizada de tipo presencial, hasta que el colegio volviera a la presencialidad.

Adicionalmente, la experiencia que vivió esta familia los llevó a tomar la decisión de cambiar no solo al niño participante, sino a su otro hijo (Figura 9) a un colegio con una metodología más innovadora y vivencial. El cambio de colegio fue algo que también vivieron 26,000 estudiantes de colegios privados en Colombia, que debido a la crisis económica que generó la pandemia, sus familias tuvieron que sacarlos de su colegio por no tener como pagar la pensión ni la matrícula, incrementando así el número de estudiantes en el sistema educativo público colombiano (Semana, 2021).

Figura 9

Experiencia de educación virtual vivida por hermano de Tomás (Caso privado).



Nota: Manuel, hermano de Tomás, retrata a su profesora como un demonio diciéndole a él y su familia “no vuelvan”(Caso privado).

De educación presencial a educación asincrónica a través de guías. Tres de los casos analizados hacen parte del sistema educativo público de Colombia, por lo tanto, los niños protagonistas de estos casos vivieron a raíz de la pandemia, la transición entre la educación presencial y la educación por guías educativas enviadas vía WhatsApp

Ahora bien, en uno de los casos, el niño coincidió con su madre al expresar la dificultad que tuvieron para acceder, comprender y completar estas guías, pues abordaban temáticas que muchas veces no eran conocidas por la familia y se necesitaba de conectividad para comprender algunos conceptos.

De forma similar, en otro caso la madre, una técnica en preescolar, decidió imprimir todas las guías que se enviaban para que el niño tuviera mayor facilidad para realizarlas, no obstante, expresó que la cantidad de actividades llegó a ser excesiva en aquel momento. Estas experiencias son ejemplos

de los múltiples estudiantes y familias que manifestaron sobrecarga de guías y talleres que no comprendían durante la pandemia (Rubio et al, 2020).

Posteriormente, el proceso de retorno a la educación presencial varió de un caso a otro, a pesar de que los tres pertenecieran al sector público. Específicamente, en uno de los casos, el retorno a la educación se vio retrasado por la falta de docentes en el territorio. Este es un factor que no estaba contemplado en las dificultades para el retorno a la presencialidad expuestas por el Laboratorio de Economía de la Educación anteriormente, donde se incluía la falta de infraestructura, los gastos de suministros de higiene y las altas temperaturas de algunos territorios (LEE, 2020).

Pandemia como oportunidad para que la familia se involucrara en el proceso educativo. En todos los casos, aunque en algunos más que otros, la pandemia trajo consigo una oportunidad para fortalecer los lazos familiares e involucrarse en el proceso educativo de los niños, esto porque el confinamiento hizo que las dinámicas familiares y educativas cambiaran, generando una interacción constante entre los niños y sus padres alrededor de la educación y el trabajo. En otro estudio, se concluyó que, para los padres de familia, el confinamiento permitió el fortalecimiento de relaciones familiares y recuerdan ese momento con palabras como apreciación, gratitud, tolerancia y ayuda (Evan et al en Cauerghe et al, 2021).

Por ejemplo, en el caso de la niña que recibe educación en casa (Homeschool) sus padres resaltaron que, aunque siempre han estado involucrados en la educación de su hija, la pandemia fue una oportunidad para transformar los espacios de la casa en centros de aprendizaje y juego en familia. De igual forma, en otros casos se resaltó el papel activo de los padres en la educación de sus hijos, ayudándolos a realizar los trabajos enviados por el colegio, buscando alternativas de educación y creando actividades adicionales.

Características personales y sus factores promotores de afrontamiento y resiliencia

Factores externos. Como se abordó en el marco teórico, uno de los factores promotores de resiliencia más importantes es el apoyo externo por parte de la familia, los profesores y la comunidad. Específicamente, se encontró que en la totalidad de los casos analizados los niños y las niñas participantes contaban con al menos una red de apoyo antes y durante la pandemia el COVID-19. En todos los casos la red de apoyo predominante era la familiar, evidenciada en las declaraciones de apoyo, afecto y cuidado exhibidas en las entrevistas realizadas con los cuidadores principales (madre y padre o solo madre) y la observación participante, donde no se percibió ningún indicio de negligencia infantil.

Así mismo, en algunos casos, puntualmente los casos de niños que reciben educación pública, los padres de familia relataron que la relación que los niños tenían con el colegio (actual o anterior) y con sus profesores era positiva. Esto es fundamental para el desarrollo de resiliencia, pues como se mencionó en el marco teórico, los docentes son tutores de resiliencia para niños que viven en condiciones socioeconómicas y familiares complejas (Cyrulnik en Uriarte, 2006).

En cuanto al apoyo comunitario, en dos de los casos las familias participantes pertenecían a alguna comunidad indígena. Durante la pandemia se vio que, a pesar de la desigualdad, pobreza y discriminación presente en las comunidades indígenas, estas buscaron soluciones propias a la pandemia a través del apoyo comunitario y las prácticas tradicionales de salud (Ortiz, 2020). Así mismo, una de las familias hacía parte de una comunidad religiosa importante, un hecho que puede influir en el desarrollo de resiliencia, pues se ha visto que las personas con creencias religiosas cuentan con mejores habilidades de afrontamiento y adaptación a situaciones adversas (Jones et al en Román et al, 2020).

Por otro lado, se ha visto que la exposición controlada a situaciones adversas o estresantes es necesaria para el desarrollo de resiliencia. Por mencionar un estudio, se encontró que en un grupo de atletas los que habían experimentado adversidades como una lesión, una disminución en el rendimiento

o el paso a la universidad, tenían mejores niveles de resiliencia (Galli y Vealey en García, 2019). En el caso de esta investigación, algunas de las situaciones estresantes vividas por los niños participantes y relatadas por ellos mismos han sido el ingreso al colegio, donde un niño relató que sintió miedo por estar en una situación nueva; las consecuencias de sus comportamientos como castigos por parte de sus padres; y el cambio de colegio.

Factores internos. La iniciativa, la flexibilidad cognitiva, la resolución de problemas y el pensamiento estratégico hacen parte de las funciones ejecutivas, habilidades que incrementan los niveles de resiliencia y cognición social (Oviedo y Rivera en Losada y Quijano, 2017). A partir de los instrumentos aplicados a los niños y niñas participantes, se pudieron identificar elementos propios de estas habilidades.

En primer lugar, la iniciativa entendida como la habilidad que tiene una persona para empezar una actividad sin que se le pida, es decir, dar ideas, respuestas o resolver problemas de forma independiente (Gioia et al en Soprano, 2003), se pudo observar en comportamientos propios de algunos niños como la capacidad de proponer nuevas actividades o acciones que complementarían las actividades inicialmente propuestas, por ejemplo, proponiendo construir nuevos obstáculos en la búsqueda del tesoro (Figura 10) o proponiendo crear esculturas o juegos simbólicos para representar la historia creada a partir del instrumento 6PSM.

Figura 10

Nuevos obstáculos propuestos por Daniel (Caso migrante).



En segundo lugar, la flexibilidad cognitiva o emocional, la cual hace parte de la competencia de orientación al futuro (Feder, 2018), se pudo observar en la respuesta que tuvieron los niños a los constantes cambios de actividad propuestos. Así mismo, la resolución de problemas fue una habilidad que se observó durante todos los instrumentos, especialmente en aquellos momentos donde los niños debían responder a situaciones hipotéticas, crear algo o identificar sensaciones con todos sus sentidos. A modo de ejemplo, en el instrumento donde los niños debían identificar cierto número de sensaciones que pudieran ver, oír, oler, tocar y saborear; algunos niños recurrieron a soluciones interesantes como activar mediante la voz a asistentes virtuales para escuchar un sonido, o lavarse las manos para que poder oler algo en específico.

De forma similar, se observó resolución de problemas en el juego de las canicas, donde si los niños y las niñas quería ganar el juego, debían identificar las posibilidades y tomar decisiones acordes a estas, decisiones tales como entregar canicas al otro jugador cuando había pocas canicas en el tablero, pero ponerlas en el tablero en lugar de entregarlas cuando este tenía bastantes canicas, con el objetivo

de aumentar la posibilidad de que el jugador contrario tuviera mayor cantidad de canicas; o incluso, intentando engañar al otro jugador cambiando el resultado de los dados.

La acción mencionada justo arriba está relacionada con la moralidad, reconociendo que la ética y la moral a su vez se integran con el desarrollo de resiliencia, pues una persona resiliente tiene competencias éticas que le permiten vivir en sociedad y actuar en pro del bienestar moral (Carreño, 2009). Específicamente en los casos analizados, algunos niños tienen la capacidad de desarrollar empatía y perspectiva social para solucionar conflictos hipotéticamente planteados.

Para ilustrar lo afirmado, ante la situación hipotética de que junto con otra persona rompen algo de valor familiar jugando, varios niños respondieron que aceptarían que tuvieron parte de la culpa de lo sucedido y repararían su error pidiendo perdón. En estos casos, se reconoce que una persona resiliente adquiere habilidades sociales para solucionar problemas y tomar decisiones adecuadas, algo que le permitiría cultivar valores morales mundialmente aceptados (Carreño, 2009).

Existen, además, otros pilares de la resiliencia que determinan si una persona, en este caso un niño, tiene mayores posibilidades de desarrollar un afrontamiento positivo. Algunos de estos pilares son la creatividad, el sentido del humor, la introspección, la independencia y la capacidad de relacionarse (Wolin en Melillo et al, 2002). La creatividad, por un lado, se caracteriza por el pensamiento divergente que permite dar múltiples opciones de solución a una problemática (Jeong, 2019), una característica que se evidenció en las diferentes respuestas que los niños participantes daban a los retos propuestos.

Por otro lado, el sentido del humor, presente especialmente en uno de los casos analizados, es una característica que permite reproducir un cambio de comportamiento a partir de la reconfiguración de una situación (Melillo et al, 2002). La introspección, por su parte, permite reflexionar acerca de la realidad de una forma honesta (Melillo et al, 2002), una habilidad evidenciada en unos casos más que en otros, pero en todos ellos recordando y describiendo una situación difícil.

Por otra parte, la independencia es fundamental para el desarrollo de resiliencia, pues un niño que no ha vivido situaciones que le generen incomodidad o estrés, no podrá afrontar de forma positiva situaciones más complejas (Cyrulnik, 2018). Así mismo, la capacidad para relacionarse con otros es fundamental para aceptar ayuda y afecto de otros, y al mismo tiempo, darlo (Melillo et al, 2002). Estos dos pilares estaban presentes en todos los niños participantes, en algunos más desarrollados que en otros, un análisis que se presentará más adelante de forma específica para cada caso.

Canales de afrontamiento

Los canales de afrontamiento se identificaron a partir del instrumento 6PSM propuesto por Lahad. Teniendo en cuenta lo anterior, se analizó a raíz de la teoría del Modelo BASIC Ph la presencia o ausencia de los diferentes canales de afrontamiento en el relato de cada uno de los niños participantes. Por lo tanto, se presentarán a continuación algunos ejemplos de los relatos obtenidos y los segmentos que corresponden a algún canal de afrontamiento en específico.

Canal de benevolencia. Este canal está relacionado con la capacidad de construir una identidad personal desde valores morales, ideales o religiosos (Ayalon, 2013). Los segmentos de las historias que corresponden a este canal responden a etiquetas morales como “bueno”, “malo”, “malvado”, villano”, “robo” y “cárcel”.

Canal afectivo. El canal afectivo abarca la percepción, análisis y manejo de emociones y sus comportamientos o síntomas desencadenantes (Lahad, 2013). Aunque a partir de preguntas específicas los niños participantes mencionaban emociones como tristeza, miedo, enojo y felicidad; en ninguno de los relatos se incluyeron conceptos que correspondieran a este canal.

Canal social. Este canal responde a elementos de los relatos que incluyen a más de un personaje, como los compañeros de los super héroes protagonistas o ayudantes, llamados por algunos niños como “amigos”, “policías” o con algún nombre propio de un familiar o super héroe reconocido. De

igual forma, las historias que incluían más de un villano o a algún grupo de personas que fueron salvadas, fueron asignadas a este canal de afrontamiento.

Canal imaginativo. El canal imaginativo se asoció a los apartados de los relatos que hablaban sobre personajes y situaciones fuera de lo común, como personajes con forma de alimentos, vaqueros que viven dentro de botas y poderes poco comunes, como lanzar diamantes.

Canal cognitivo. Este canal abarca todos los segmentos de texto que hablan sobre algún tipo de razonamiento cognitivo de los personajes o de los sucesos de la historia. Algunos ejemplos son “lo hicieron porque se quieren apoderar”, “pero el policía lo vuelve a sacar porque pensaba que era buena”, “tenía el poder de convencer a los malos de algo” y “habían dejado cenizas por donde iban a atacar”.

Canal fisiológico. El canal motor o fisiológico, en inglés Physiological incluye todos los elementos corporales, tanto partes del cuerpo como acciones que se pueden realizar con este. Dentro de este canal se incluyen atributos de los protagonistas como “fuerza” y “velocidad”, además de acciones como “hacer un hueco con el anillo”, “mandar la red”, “lanzar muy lejos y congelar cerca”, “pararse de manos” y “amarrar con el pelo largo”.

Casos

El caso de Santiago, colegio público: viendo la pandemia pasar desde la gran ciudad

Contextualización. Santiago tiene 7 años y estudia en un colegio público de un barrio estrato 1 de la ciudad de Bogotá, la capital de Colombia. Santiago vive con su hermana mayor y su mamá en la misma habitación, dentro de una casa de paredes de ladrillo y piso de concreto que comparten con otros familiares (Figura 11). Por la ventana que da justo encima de la cama de la mamá, se pueden observar buses, camiones y carros pasando a toda velocidad por la carretera; mientras se escucha música que proviene de casa vecinas (Figura 12).

Figura 11

Habitación donde vive Santiago y su familia (Caso público)

**Figura 12**

Calle cerca a la casa de Santiago (Caso público)



En marzo del 2020 Santiago iba a cumplir 6 años y estaba en el primer grado de su colegio. Justo cuando empezó la pandemia del COVID-19, él y a su familia se contagiaron del virus, pero no tenían ningún síntoma. Como no podían salir de su casa, Santiago no pudo hacer la fiesta de cumpleaños que solía hacer todos los años con sus amigos del colegio, esto hizo que se sintiera un poco triste. También

fue difícil para él no poder salir al parque, aunque en la casa se divertía viendo televisión y jugando con su hermana a las escondidas y a los super héroes (Figura 13) mientras su mamá trabajaba por horas en las tiendas del barrio.

Figura 13

Santiago y su hermana realizando el instrumento 6PSM (Caso público)



En cuanto al colegio, a Santiago le mandaban por WhatsApp las tareas a su papá, que, aunque vivía en otro lugar, era el único que podía recargar internet en su celular. Las tareas que enviaban desde el colegio eran difíciles, ni la mamá ni el papá entendían muchas veces lo que él tenía que hacer, pues eran cosas que ellos no habían aprendido durante sus años de primaria.

Factores promotores de resiliencia. Santiago es un niño con un desarrollo del pensamiento estratégico alto, pues durante la ejecución de uno de los instrumentos analizó la situación y estratégicamente tomó decisiones en el juego que lo beneficiaban a él. Adicionalmente, durante la realización del circuito de obstáculos, al ver que pasar por este era difícil de pie, decidió arrastrarse bajo el obstáculo, mostrando una capacidad de resolución de problemas (Figura 14).

Figura 14

Santiago arrastrándose en un obstáculo (Caso público)



No obstante, en cuanto a las habilidades sociales, Santiago tiene algunas dificultades, evidenciadas en su forma de relacionarse con su madre, su hermana y con la investigadora. Se pudo observar que Santiago modificaba un poco las actividades para no tener que interactuar con muchas personas. Por ejemplo, cuando durante un instrumento se le pidió que buscara a 3 personas y les pidiera que realizaran un dibujo, decidió pedirle a su madre que hiciera los 3 dibujos ella. Esto puede ser un factor que dificulte el desarrollo de resiliencia, pues la capacidad de relacionarse con otros hace parte de los pilares de la resiliencia (Melillo et al, 2002).

Por otro lado, el apoyo familiar y educativo que recibe Santiago es importante, pues tiene una familia numerosa que vive en la misma casa y la relación de Santiago con sus profesoras actuales y pasadas es muy positiva. Esto es muy importante para la vida de Santiago, pues debido a las dificultades económicas de su familia, ha tenido que vivir momentos donde no hay dinero para comer adecuadamente.

Canales de afrontamiento. En los resultados del instrumento 6PSM de Santiago se pueden identificar los canales fisiológicos (CPh), cognitivo (CC) y de beatitud (CB) predominantemente; además de algunos elementos del canal social (CS). A continuación, se presenta la historia creada por Santiago y el canal al que se identificó pertenece cada elemento mencionado.

Balman peleó (CPh) con super...héroes malos (CB)... con Guazón (silencio) y con su amigo Flax.(CS).. que como Flax tenía (CC) super velocidad (CPh), él no volvió porque (CC) siempre lo mareaba (CPh). (Silencio) y además le mandaba red (CPh) pa que (CC)... y él siempre se escapaba (CC). Y con la fuerza (CPh)... y de los... de la fuerza (CPh), los malos (CB) no volvieron para siempre (CC) (Figura 15).

Entrevistadora: Ok entonces Balman es como tu personaje de la historia. Y Batman la misión es... ¿cuál es la misión de Batman?

Santiago: Ehhh....

Entrevistadora: En tu historia, porque tú te la inventaste

Santiago: Proteger al país de él

Entrevistadora: Proteger al país de él...ok...y para eso qué lo ayuda, ¿quién lo ayuda?

Santiago: Flax

Entrevistadora: Flash, y ¿en qué lo ayuda Flash?

Santiago: Pa marearlo

Entrevistadora: Para marearlo con las redes ¿cierto?

(Santiago asiente)

Entrevistadora: Ok... y ¿qué problemas encuentras Flash y Batman?

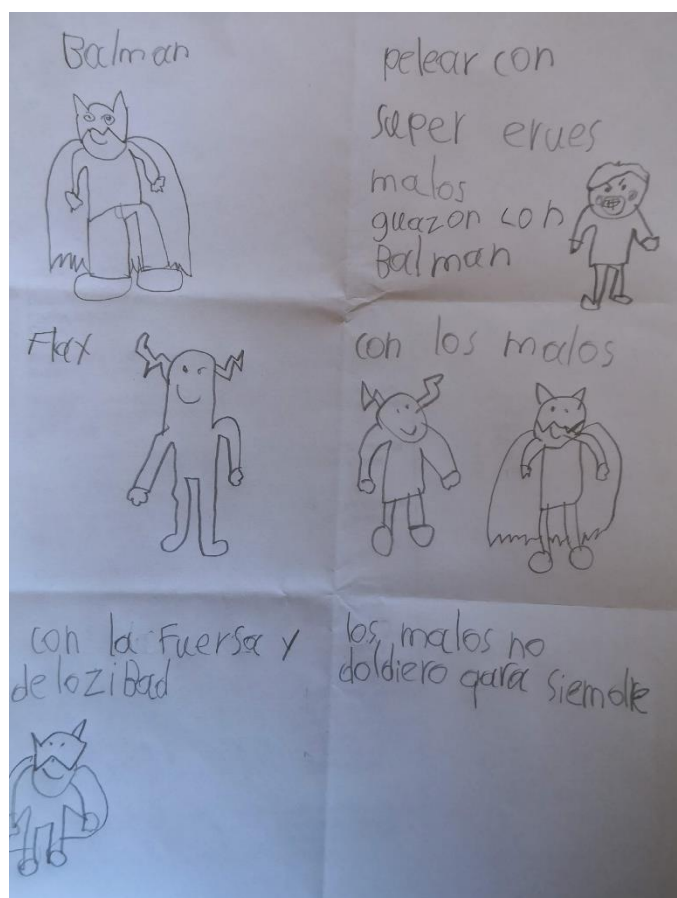
Santiago: Mmm... con Guazon y todos los amigos de Guazon

Entrevistadora: Ahh con todos los malos (jmmm) y ¿cómo hacen para superar eso?

Santiago: Con la fuerza de ellos y con su fuerza y su velocidad de Flax y con la red (inaudible)

Figura 15

6PSM de Santiago (Caso público).



Como se puede observar, los canales de afrontamiento predominantes en Santiago son el canal fisiológico (CPh) y el canal cognitivo (CC). Lo anterior tiene relación con los factores promotores de resiliencia predominantes en Santiago que responden a habilidades cognitivas específicas. Ahora bien, una afirmación realizada por la madre de Santiago en la entrevista dejó ver que, ante una situación de estrés, Santiago suele reaccionar con llanto.

“el día que él se le olvida la tarea y llega la hora de irse para el colegio, y eso... él se desespera y hasta llora del malgenio de que no... no puede llevar la tarea completa” (27:22:37 in público entrevista).

Debido a esto, el llanto puede hacer parte del canal fisiológico al ser una respuesta corporal ante el estrés. De otro modo, también puede corresponder al canal afectivo, además teniendo en cuenta que cuando Santiago observó la imagen de dos personas cogidas de la mano en un hospital, expresó “esa foto me hace sentir aburrido y con ganas de llorar” (24:9:5 in público bolsa).

En ese mismo orden de ideas, Santiago relacionaba la emoción del aburrimiento con situaciones que le generaban tristeza, por ejemplo, afirmaba que no poder celebrar su cumpleaños, tener que hacer tareas difíciles y no poder salir le hacía sentir aburrido, mientras que su madre se refería a las mismas situaciones con emociones como tristeza y “malgenio”. Esto muestra que, aunque en el relato del 6PSM el canal afectivo no se encuentra presente, este sí predomina en el caso de Santiago.

El caso de Tomás, colegio privado: Aprendiendo a través de una pantalla

Contextualización. Tomás tiene 7 años y acaba de entrar a un nuevo colegio, pues durante la pandemia sus padres se dieron cuenta que su colegio anterior no era lo que esperaban. Él vive en un barrio estrato 4 en Medellín, una de las ciudades más importantes de Colombia, con su hermano mayor, su mamá y su papá en un apartamento del piso 13 dentro de una urbanización con parque y piscina. Desde el balcón de la casa de Tomás se pueden ver árboles, edificios y naturaleza, y se pueden escuchar ocasionalmente aviones pasando cerca (Figura 16).

Figura 16

Tomás y su hermano pintando en el balcón de su casa (Caso privado)

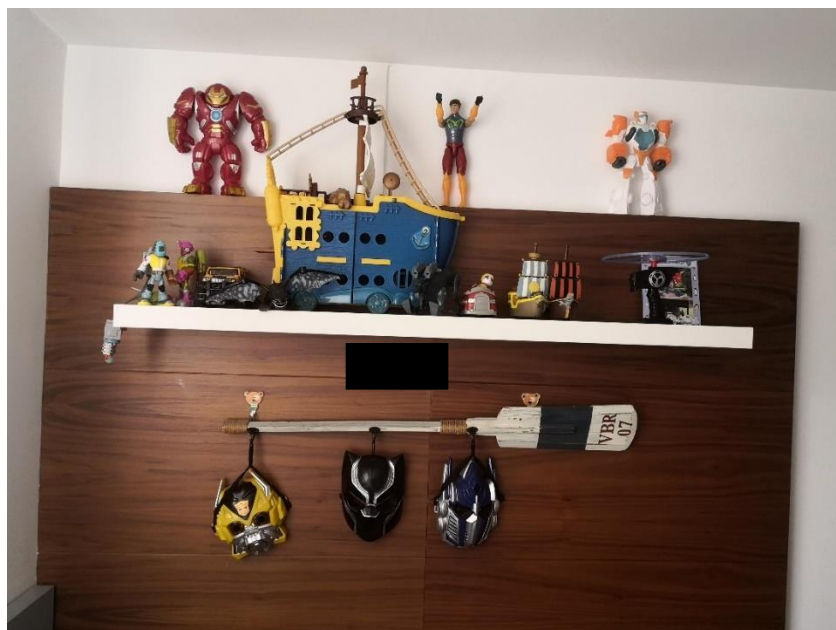


En marzo del 2020, cuando inició la pandemia, el colegio de Tomás y de su hermano decidió que sus estudiantes salieran a vacaciones por un mes, en ese tiempo Tomás y su familia se divertían en casa con una piscina inflable que llenaron en el balcón y una mesa de ping pong improvisada en el comedor. Después de ese primer mes empezaron las clases virtuales, algo que no fue nada fácil para Tomás, pues se distraía constantemente y se aburría de estar tantas horas frente a una pantalla.

Para los padres de Tomás no fue fácil tampoco, pues la mamá se enfocaba en que él se quedara sentado prestando atención a las clases, mientras el papá salía a buscar trabajo. Llegó un momento en el que los papás de Tomás decidieron que era mejor que dejara de conectarse a las clases, y eso lo hizo sentir mucho mejor, al tener más tiempo para jugar con su hermano por toda la casa (Figura 17).

Figura 17

Los juguetes de Tomás (Caso privado)

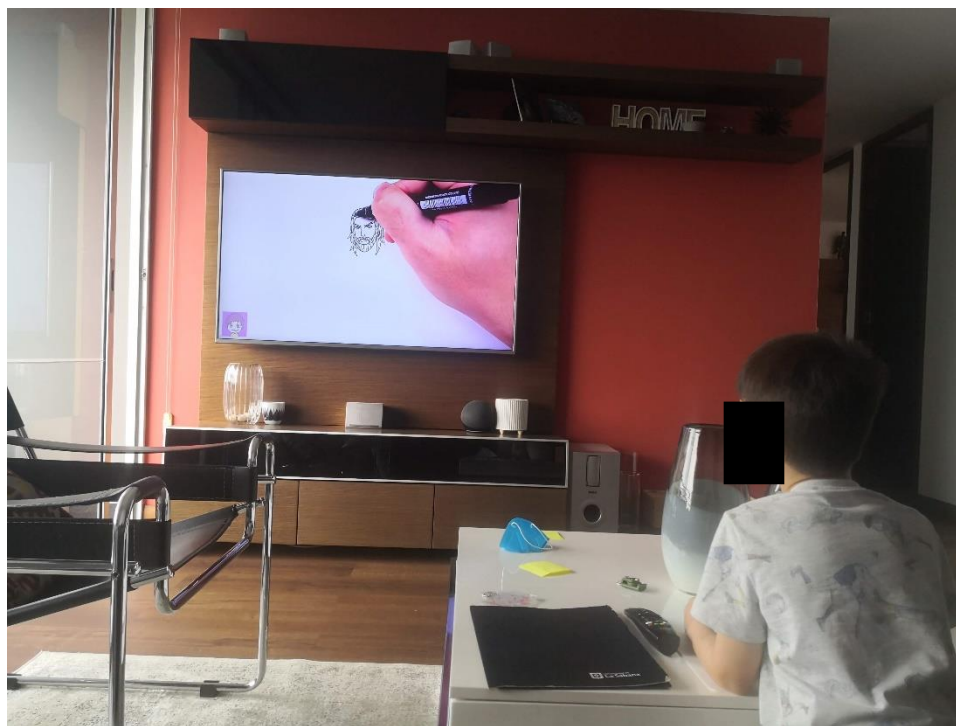


Factores promotores de resiliencia. Se observó una capacidad de resolución de problemas en Tomás relacionada con las herramientas tecnológicas que tiene a su disposición, ya que en dos ocasiones recurrió a estas para dar respuesta a los retos que se le proponían. En primer lugar, cuando se le pidió que identificara 4 elementos que pudiera oír o escuchar, con el fin de evaluar su percepción, Tomás recurrió a activar por voz al dispositivo de inteligencia Alexa, quien automáticamente produjo un sonido.

En segundo lugar, cuando estaba realizando el instrumento de los canales de afrontamiento, decidió poner un video en el televisor de la sala que indicaba el paso a paso para dibujar a un superhéroe conocido (Figura 18). También, se pudo percibir su capacidad creativa a la hora de solicitarle que hiciera un ejercicio de clasificación o agrupación de elementos, pues empezó a asociar algunos objetos de forma divergente, por ejemplo, uniendo el cepillo de dientes y el naipe que tenía la imagen de un rey diciendo “el rey se cepilla los dientes” (17:21 in Privado tesoro).

Figura 18

Tomás dibujando paso a paso un super héroe (Caso privado)



Ahora bien, la autonomía y la independencia son dos características que pueden fortalecerse en Tomás, pues en varias ocasiones se evidenció una dificultad para tomar decisiones de forma individual, tendiendo a imitar a su hermano mayor constantemente. Así mismo, en una ocasión Tomás expresó que no era muy bueno dibujando, y cuando lo hacía borraba constantemente lo que había hecho y expresaba “no está muy bien” (16:23:15 in Privado diario de campo).

Por otro lado, se pudo observar un gran sentido del humor en Tomás, pues desde los primeros minutos de interacción, realizaba comentarios que hacían reír a sus familiares y a la investigadora. Tal como se mencionó anteriormente, el humor es un factor promotor de resiliencia, o incluso es considerado un pilar de la resiliencia para Wolin y Wolin, quienes afirman que permite adaptarse a las dificultades al encontrar el aspecto cómico del problema (Pérez et al, 2010).

Canales de afrontamiento. En los resultados del instrumento 6PSM de Tomás se pudo observar una predominancia del canal cognitivo (CC), seguido de los canales imaginativo (CI) y social (CS). Así mismo, hubo algunas expresiones que corresponden al canal de benevolencia (CB) y, fisiológico (CPh). Es importante mencionar que con Tomás el instrumento se adaptó a realizar un relato verbal mientras él moldeaba con plastilina a los personajes (Figura 19), debido a la necesidad que él tenía de moverse y cambiar de actividad constantemente.

Papaya man, Granadillat y zanahoriac (CI) (CS) tienen como misión (CC) derrotar a los malos (CB) Lechu, Pasta man y Carne de hamburguesa (CI) (CS), que quieren destruir el planeta comida (CI) porque se quieren apoderar...matar a todas las personas (CS) (inaudible) a todas las verduras (CC) que habían ahí para que ese reino sea suyo.

Entrevistadora: Ahora, ¿Quién ayuda? O ¿Qué ayuda a estos superhéroes a cumplir esa misión?

Tomás: Un acertijo (CC)

Entrevistadora: ¿Un acertijo? ¿Cuál?

Tomás: Que ellos sin culpa les habían dejado (CC)

Entrevistadora: ¿Cómo así?

Tomás: Que habían dejado cenizas por... para donde iban a ir a atacar (CC)

Entrevistadora: Dejaron cenizas en el camino por donde iban a atacar

Tomás: Aja, pues comida... así comiendo (CPh)

Entrevistadora: ¿Estaban comiendo y dejaron migajas?

Tomás: Aja... migajas y los guiaron hasta allá (CC)

Entrevistadora. Migajas y los guiaron hasta allá...ok

Tomás: Y ahí empezó la pelea

Entrevistadora: ¿Ese es el problema? ¿La pelea?

Tomás: Aja

Entrevistadora: Y ¿qué hacen los super héroes para ganar la pelea?

Tomás: Este (señala la papaya) tiene como el poder de... muy fuerte (CM).

Entrevistadora: Ok ¿qué otro poder tiene?

Tomás: ¿Este cómo se llamaba?

Entrevistadora: La granadilla

Tomás: La granadilla (eh) tiene el poder de conven... de convencer (CS)

Entrevistadora: ¿De convencer? ¿Y cómo es eso?

Tomás: Sí, como de convencer a los malos de algo (CC)

Entrevistadora: Ok de convencer a los malos de algo. ¿Y la zanahoria?

Tomás: La zanahoria tiene el poder de correr muy rápido (CPh)

Entrevistadora: Ok y ¿esos son los poderes que les ayudan a ganar la pelea?

Tomás: Aja

Entrevistadora: ¿Y qué pasa al final de la historia?

Tomás: Ganan (CC)

Figura 19

Personajes del relato de Tomás (Caso privado)



En relación a lo anterior, el canal cognitivo, que es el canal más utilizado por Tomás, se sustenta también en los factores promotores de resiliencia más predominantes en Tomás, específicamente la resolución de problemas, la creatividad y el sentido del humor, factores que de una u otra forma está relacionados con las habilidades cognitivas, puesto que el proceso de comprender o expresar un chiste, se necesitan esquemas cognitivos que relacionan la percepción, la comprensión, el razonamiento, la rapidez mental y la expresión (Aladro, 2002).

Ahora bien, el canal menos predominante fue el canal afectivo (CA), y esto tiene relación con un suceso observado durante el ejercicio de recordar la pandemia a través de imágenes y objetos. En esta experiencia, Tomás manifestó que el tapabocas le recordaba cuando su papá tenía coronavirus y al estar recordando este suceso, Tomás se acomodó en posición fetal detrás de una almohada y empezó a llorar un poco escondiendo su cara (13:13:2 in Privado bolsa). Este comportamiento, de esconder las emociones, puede estar relacionado con el bajo nivel de afrontamiento de tipo afectivo

El caso de Lucía, escuela rural: No puedo ir a la escuela, pero no por la pandemia

Contextualización. Lucía tiene 6 años y vive en una finca ubicada en un municipio rural del Huila, a 2 horas de Neiva. La finca de Lucía queda a media hora de la escuela, es un lugar lleno de animales, plantas y agua (Figura 20); un lugar donde convive con su mamá, su papá, sus hermanas y sobrinos, a quienes les dice hermanos.

Figura 20

Establo en la finca de Lucía (Caso rural).



Lucía acaba de entrar a la escuela de su pueblo, una escuela pública donde después de 3 meses de iniciar clases, solo ha podido asistir una semana por falta de personal docente. A ella le pone muy triste no poder ir a la escuela, pues sus sobrinos, tan solo unos años menores, pueden ir al jardín y ella no (Figura 21). Lucía sabe lo que es el jardín, o como ella lo llama, el hogar, antes de la pandemia fue y sentía mucha emoción de poder empezar a ir al preescolar, pero solo pudo ir dos meses antes de que por los “gérmenes”, tuviera que dejar de ir.

Figura 21

Lucía y su sobrino dibujando (Caso rural).



La pandemia no se notó tanto para Lucía y su familia, en la finca sus papás seguían trabajando con los animales y llevando la comida al pueblo. Desde la escuela a Lucía le mandaban por WhatsApp las tareas que debía hacer, sus hermanas mayores, que estudian Pedagogía Infantil, le ayudaban a hacerlas. El resto del tiempo, Lucía jugaba con sus sobrinos a juegos que veían en televisión, al escondite y a la bicicleta.

Factores promotores de resiliencia. En Lucía se observó un alto nivel de autoestima, no solo por la tendencia que tenía a decir que creía que le iba a ir bien en los retos, sino porque sin que nadie le preguntara nada mientras dibujaba, dijo: “Yo cuando algo me queda feo digo que me quedo bonito” (52:8:37 in Rural tesoro).

Asimismo, aunque tuvo algunas dificultades en el circuito motor, logró superarlas y resolver el problema cambiando la forma en la que lo hacía, modificando sus movimientos, a pesar de la frustración que sentía por no lograr el reto (Figura 22). Esta posición frente a las dificultades tiene una relación con

la competencia de afrontar la realidad de forma positiva, un componente de la personalidad moral que fortalece la resiliencia (Point en Carreño, 2009).

Figura 22

Reto del circuito motor que le generó mayor dificultad a Lucía (Caso rural).



En cuanto a la educación de Lucía, ella aprecia y le da mucha importancia a su escuela, pues cuando se le pidió que representara algo que le recordara a la pandemia, decidió pintar su escuela (Figura 23) mientras comentaba: “la escuela es grande, me gusta porque hay un tobogán. Y aquí abajo del tobogán hay una casita. En la escuela poníamos huellas.” (48: 3: 2 in rural bolsa). Teniendo en cuenta que Lucía no ha podido asistir a la escuela incluso dos años después del inicio de la pandemia, esto podría convertirse en un factor que dificulte el desarrollo de resiliencia, pues los escenarios socioeducativos, al ser lugares para la socialización y el aprendizaje, llevan al desarrollo de resiliencia (Forés y Grané, 2012).

Figura 23

La escuela, el tobogán y las huellas (Caso rural).



Canales de afrontamiento. En el relato realizado por Lucía para el instrumento 6PSM se pudieron identificar todos los canales de afrontamiento excepto el canal afectivo (CA). A continuación, el relato de Lucía (Figura 24).

Yo soy la súperhéroe, súper diamantes (CI) y mi misión es congelar (CPh) a los villanos (CB) y quitarles los poderes porque (CC) se van a robar (CB) y yo los congelo (CPh) con mi anillo y les quito el poder (CPh) y se los doy a Emilio (CS).

La villana es una vaquera que está siempre en una bota (CI), en un zapato

Yo tengo algo que lanza lejos y congela y otra cosa que lanza cerquita (CC) (CPh)

La villana la echamos pa la cárcel, pero el policía la vuelve a sacar (CB) porque pensaba (CC) que era buena (CB), estaba mintiendo (CC)

Todo eso fue en la ciudad y yo hago un hueco con mi anillo (CPh) y me voy a la cárcel (CB) y dejo a la mala (CB) en la cárcel.

Este es el cuartel y Emilio y yo encerramos a la mala, él me ayuda (CS) a atacar y le quita los poderes y se los rompe (CPh) pero vuelven a crecer (CI).

Después hay un televisor para nosotros y hay villanos. La villana (CB) está en la televisión (CI) y hay otra niña que es mala que es diferente a la villana (CS)

Luego hundimos el botón (CPh) así cuando vamos a atacar y llamamos ayuda (CS) y sale el poder

La historia termina cuando salvamos el día y sale algo que es naranja, un arcoíris naranja (CI).

Figura 24

6PSM de Lucía (Caso rural)



Teniendo en cuenta lo anterior, el canal más predominante para afrontar las situaciones difíciles en el caso de Lucía es el canal fisiológico (CPh), seguido por el canal de benevolencia (CB). Este último canal se relaciona con una afirmación que hizo Lucía al preguntarle en el caso de necesitar ayuda de alguien, a quién acudiría, pues ella respondió que le pediría ayuda a su tía que está en el cielo.

El caso de Daniel, migrante: Viviendo la pandemia lejos de casa y soñando con estudiar

Contextualización. Daniel tiene 8 años y vive en una habitación de un barrio estrato 1 en Bogotá (Figura 25), pero él no siempre ha vivido allí, se ha mudado varias veces de casa, de ciudad e incluso de país. Daniel ha vivido siempre con su mamá y su papá, un colombiano y una venezolana que hace parte de la comunidad Wayú. Por la ventana de la habitación de Daniel se pueden ver casas, parques y niños con uniforme de colegio.

Figura 25

La habitación de Daniel y sus padres (Caso migrante)



Daniel sueña con ir al colegio, cuando vivía en Valledupar pudo asistir como oyente a un jardín infantil y cada vez que ve pasar niños de su edad con uniforme, se siente triste por no poder ser como ellos. Como Daniel no puede ir al colegio, pues no tiene documentación ni como colombiano ni como venezolano, su abuela le pone tareas de leer y escribir, mientras su mamá lo acompaña todos los días en su proceso de aprendizaje. El resto del tiempo, a Daniel le encanta observar la naturaleza, aprender sobre aviones y jugar con dinosaurios (Figura 26).

Figura 26

Los dinosaurios de Daniel en su escritorio (Caso migrante)



Daniel, al igual que otros niños, se sintió triste durante la pandemia, pues no podía salir a parques con sus papás ni viajar a sus lugares favoritos, Venezuela y Valledupar. Él realmente quería ir a Venezuela al cumpleaños de su prima en la casa de su abuelo, pero por la pandemia no podía salir. En la pandemia Daniel además perdió a su abuelo, quien le transmitía todo lo que sabía sobre su cultura. Cuando Daniel viajó a Venezuela con su madre para despedirlo, se sentía muy triste, no quería comer ni jugar con sus primos. Poco a poco fue entendiendo que su abuelo no iba a volver, pero podía recordarlo siempre.

Factores promotores de resiliencia. Algunos de los factores promotores de resiliencia internos de Daniel fueron la resolución de problemas, la autoestima positiva y la iniciativa. Estos tres factores se vieron reflejados en las diversas actividades realizadas cuando Daniel proponía nuevos retos cada vez más complejos que estaba seguro iba a poder resolver. Así mismo, se pudo evidenciar durante la observación participante que Daniel es un niño con un alto nivel de introspección, pues comentó que estaba un poco nervioso pero que al salir al parque se iba a sentir más tranquilo porque la naturaleza lo tranquilizaba (9:19:6 en migrante diario de campo).

Además, Daniel comentó de forma natural que, la primera vez que entró al colegio sintió miedo, pero luego se fue acostumbrando. Esta situación comentada por Daniel, sumada a los múltiples desplazamientos que ha tenido durante su vida, han sido factores promotores de resiliencia al representar situaciones de exposición controlada a la adversidad. Esto se relaciona con la teoría de resiliencia de Boris Cyrulnik, donde afirma que las personas que son abandonadas o están protegidas en exceso frente a situaciones estresantes normales, tales como entrar al colegio, se les dificulta desarrollar confianza y a sí mismo resiliencia (Cyrulnik, 2018).

Ahora bien, aunque Daniel no ha tenido un contexto educativo formal debido a dificultades relacionadas con su nacionalidad, tiene un gran interés y motivación de educarse, pues en varias ocasiones Daniel menciona su interés por ir al colegio como sus vecinos o sus primos que viven en Venezuela o Valledupar, un interés que indirectamente se desarrolla con la necesidad de desarrollar resiliencia en un entorno que fortalece la autonomía (Uriarte, 2006).

Canales de afrontamiento. Los canales de afrontamiento varían de una persona a otra de acuerdo con su personalidad y contexto. En el caso de Daniel, se pudieron identificar tres canales de afrontamiento; el canal fisiológico (CPh), el canal imaginativo (CI) y el canal social (CS) (Figura 27).

Esto es cuando este va directo (CPh) hasta u... una casa secreta (CI) (silencio) y encuentra un... un aparato secreto (CI) que este muestra el monstruo de la oscuridad (CI). Y aquí es donde se encuentra con su amigo (CS) y después (CC) se encuentra con un monstruo (CS). Aquí es donde derrotaron al monstruo (CC), el amigo se fue (CS), aquí el amigo regresó (CS) para luchar, para derrotar al de la oscuridad (CPh).

Figura 27*6PSM de Daniel (Caso migrante)*

Tal como se puede observar, el canal social (CS) es el más predominante. Estos resultados se relacionan parcialmente con la forma en la que Daniel afrontó la muerte de su abuelo. De acuerdo con su madre

“Daniel había dejado de comer, Daniel no quería jugar, los días que yo estuve allá, ya después fue que se fue, porque yo lo dejaba jugar con los primos y el cómo que se fue agrupando con la familia, y eso porque él no es muy apegado. Y él fue recuperando poco a poco las ganas de jugar, de volver a comer, su, ya no estaba triste” (44:9:51-55 in Migrante entrevista).

Teniendo esto en cuenta, se puede observar cómo Daniel respondió inicialmente alejándose de sus primos y de su familia; y después acercándose a estos para volver a jugar, respuestas que ambas pertenecen al canal de afrontamiento social del modelo BASIC Ph. Es más, en el mismo relato de Daniel se puede percibir la misma acción de alejarse y luego acercarse, específicamente en el segmento que dice “el amigo se fue, aquí el amigo regresó” (2:18:1 in Migrante 6PSM).

El caso de Julieta, Homeschool: Reencuentro familiar lejos de mi sueño

Contextualización. Julieta tiene 8 años, actualmente vive en el apartamento de su abuelo en un barrio estrato 6 de Bogotá (Figura 28), allí vive con su abuelo paterno, su mamá, su papá y su hermana menor. Julieta y su familia llegaron hace pocos días de un viaje largo que hicieron por Francia y Estados Unidos, por eso están viviendo con su abuelo, mientras se acomodan en la casa campestre que están terminando de construir en La Calera. Julieta ama ir a La Calera, pues allí están sus animales, que cumplen también el papel de pacientes, pues su tipo de educación le permite dedicar tiempo a su proyecto de ser veterinaria.

Figura 28

Puerta de la casa de Julieta (Caso homeschool)



La educación de Julieta se da en casa, su mamá se encarga de orientar el proceso de lectura y de escritura, mientras que ella recibe clases personalizadas de inglés, francés, violín y gimnasia en caballo. Pero para Julieta y su familia, la educación no son solo clases, el aprendizaje se da cuando ella juega con su hermana, cuando visitan museos en otros países y cuándo le pone medicamentos a los animales de la

finca. Por ello, la pandemia no trajo un cambio tan drástico en la familia de Julieta, aunque no poder ir a visitar a sus animales ni salir a jugar al parque le hacía sentir soledad y oscuridad (Figura 29). Para Julieta y su familia, además, la pandemia fue solo el inicio de los tiempos finales que se acercan.

Figura 29

Representación artística de Julieta sobre la pandemia (Caso homeschool)



5.3.5.2 Factores promotores de resiliencia. Una de las características de Julieta es que es una niña muy creativa, esto se pudo evidenciar en todas las actividades, especialmente al momento de pedirle que expresara lo que vivió en la pandemia a través del arte, siendo la única participante que representó sus ideas y emociones de forma tridimensional (Figura 29). El arte, tal como se expuso en la propuesta de Silva para el desarrollo de resiliencia en niños hospitalizados, les permite a las personas recuperar su forma original después de un trauma (Silva, 2021).

Así mismo, Julieta mostró tener iniciativa al proponer cambiar los retos para volverlos más complejos o complementarlos. Por ejemplo, proponiendo que después de dibujar la historia del instrumento 6PSM, junto con su hermana pudieran actuarlo. Sin embargo, Julieta expresaba constantemente que sus dibujos no quedaban bien o que ella era mala dibujando (Figura 30). En un

momento, Julieta expresó “Quiero dibujar el computador, pero mejor hago otra cosa porque es difícil” (38:9:22 in Home Tesoro).

Figura 30

Julieta dibujando (Caso homeschool)



Por otro lado, la familia de Julieta pertenece a una iglesia cristiana, lo que puede explicar la postura que tenía la familia sobre la pandemia y la resiliencia, pues para ellos el confinamiento fue un encuentro familiar que les permitió rebuscar e inventar formas diferentes de generar ingresos, de aprender y de compartir en familia (37:14:38 in Home entrevista). En relación a esto, la tercera ola o generación de la resiliencia tenía como objetivo responder a través de diferentes disciplinas, incluida la religión, la respuesta a la motivación o fuerza generadora de resiliencia (Richardson, 2002).

Canales de afrontamiento. El relato de Julieta realizado en el marco del instrumento 6PSM evidenció la presencia de varios canales de afrontamiento (Figura 31)

Había una vez un personaje y ese personaje era superhéroe y se llamaba Julieta (CC). Y un día se... y su super poder tenía el pelo largo (CPh) para poder amarrar (CPh) a los malos (CB) y detener (CPh) a los malos. Y un día se encontró (CC) el tren que estaba cayendo (CI). Entonces...entonces lo sostenió con su pelo (CPh) y la ayudó mujer maravilla (CS) a... afrontar su situ... su lo que tenía que hacer. Después encontró el tren que se iba a romper (CC) y mujer Maravi... y... la superhéroe Julieta se paró de manos y lo cogió (CPh). Después había un super malvado (CB) y lo derrotó.

Figura 31

6PSM de Julieta (Caso Homeschool)



Por lo tanto, el canal de afrontamiento más utilizado por Julieta es el canal fisiológico (CPh), seguido por el canal cognitivo (CC). En ese mismo orden de ideas, los padres de Julieta expresaron durante la entrevista que en los primeros días de confinamiento por la pandemia del COVID-19 Julieta empezó a comerse las uñas (37:26:43 in Home entrevista), un síntoma que podría incluirse en uno de los efectos de la pandemia en niños presentes en la investigación de Márquez de Miranda (Solmi et al, 2002).

El caso de David, escuela étnica: Encierro dentro la comunidad

Contextualización. David tiene 6 años y vive en un resguardo indígena Muisca cerca a Bogotá. La casa de David queda en la misma finca que la casa de sus familiares, todos viven muy cerca y eso hace que tenga muchos primos con quienes jugar (Figura 32). David, además tiene 2 hermanos, un hermano mayor y un hermano bebé, viven los tres junto a su mamá y el esposo de su mamá. Todos los días, David va a su escuela, que también hace parte del resguardo Muisca, donde aprende sobre la danza, la lengua y la cultura de su pueblo.

Figura 32

La casa de David (Caso étnico).

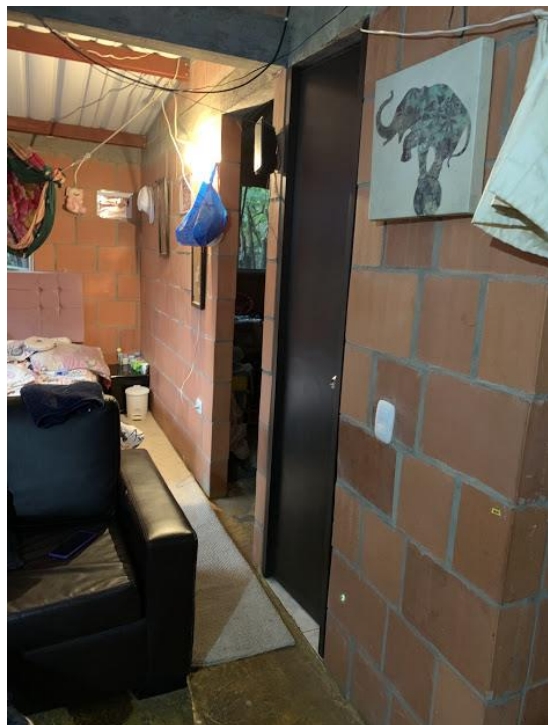


Uno de los primos de la mamá de David es el gobernador Muisca de la zona, y al ser un grupo tan unido, se ayudan unos a otros en los momentos difíciles. Uno de los momentos más difíciles para David y su familia fue la pandemia. Cuando empezó la pandemia David dejó de ir a la escuela, su profesora le mandaba guías al WhatsApp de su mamá quien se las imprimía para que David las hiciera. En esos meses David se sentía triste al no poder salir a jugar con su hermano y con su primo, que vive en

la casa del lado. Aunque David podía salir al potrero de su casa, jugar con la tableta o con el Xbox, había momentos en los que ya no sabía qué jugar y quería estar con otros niños (Figura 33).

Figura 33

Interior de la casa de David y su familia (Caso étnico).



Factores promotores de resiliencia. David cuenta con varios factores promotores de resiliencia tanto a nivel interno como externo. Por un lado, utilizó su habilidad de resolución de problemas para responder estratégicamente a retos con cierto nivel de dificultad. Por ejemplo, cuando debía identificar 2 olores, decidió ir al baño y lavarse las manos para que estas tuvieran olor a jabón. Así mismo, al no manejar los procesos de adición completamente, para lograr jugar de forma estratégica y asegurarse de saber qué combinación de números daba 7 para poder ganar, empezó a cambiar las caras de los dados y a construir combinaciones de números para saber exactamente cuáles daban el resultado buscado (Figura 34).

Figura 34

David buscando en los dados las combinaciones para obtener 7 (Caso étnico)



Por otro lado, se identificó el factor promotor de la autoestima, pues David expresó antes de iniciar las actividades “soy un genio” (56:8:56-57 in *Étnico tesoro*) para responder a la pregunta ¿Crees que lo vas a lograr? Además, propuso juegos y retos nuevos no solo en la pista de obstáculos sino en otras actividades para involucrar más movimiento en estas. A modo de ejemplo, en el juego de las canicas propuso que cada vez que algún jugador metiera canicas en la caja, debía dar una vuelta en la bicicleta.

Por otro lado, tal como se mencionó anteriormente, David y su familia pertenecen a una comunidad indígena, un aspecto importante ya que la resiliencia es definida como un constructo multidimensional que incluye factores propios de la persona y características de su cultura, contexto y comunidad (Ungar, 2008). Un factor diferencial de David fue su respuesta a una de las situaciones problema hipotéticas, donde, en el caso de que alguien se llevara su juguete a diferencia de los otros participantes que respondían que llamarían a sus padres o a la policía, David respondió que invitaría a esta persona a jugar con él (56:4:39 in *Étnico tesoro*).

Canales de afrontamiento. En el caso del relato de David (Figura 35) se pueden identificar algunos canales de afrontamiento:

Mira que aquí Sonic está descansando (CPh), aquí el Doctor Eggman está planeando (CC) un plan malvado (CB). Después Sonic llama a su amigo Tails (CS), después el Doctor Eggman conduc...conduc...conduc...¿Cómo se dice? Construye (CPh) una ma... algo malo (CB). Después Sonic... ahh olvidé a Tails aquí. Sonic y Tails destruyen el plan maligno (CPh) y al final pow, explosión total (CI).

Figura 35

6PSM de David (Caso étnico)



En este caso, el canal de afrontamiento predominante es también el canal fisiológico (CPh) con algunos elementos de otros canales como el social, el cognitivo y el de benevolencia. Así mismo, es interesante reconocer que David se caracteriza por moverse más que los otros niños de su entorno. En relación con esto, su madre expresó durante la recolección de datos que desde el colegio les solicitaron llevar a David a una consulta con psicología, pues en las clases “no se quedaba quieto” (54:11:10 in

Étnico diario de campo). Así mismo, a lo largo de las actividades se observó que a David le encanta moverse y cambiar de actividad constantemente.

De forma complementaria, en la entrevista la madre afirmó que durante la pandemia “hubo momentos en los que le daban ganas de llorar de lo estresado, pero pues se entretenía, él se distrae rápido” (55:27:174 in Étnico entrevista). Teniendo en cuenta que lo que más le gusta hacer a David es jugar con su consola XBOX y ver televisión (54:8:8-9 in Étnico diario de campo), la distracción mencionada por su madre puede responder al tipo de afrontamiento con medios audiovisuales y tecnología propuesto por Cauberghe, donde la persona evita la sensación de estrés con videojuegos o televisión (Cauberghe et al, 2021).

Análisis comparativo y discusión

La matriz comparativa incluye las categorías más importantes que abarcan el contexto individual, social y familiar de cada uno de los niños participantes, así como los factores promotores de resiliencia más predominantes y el canal de afrontamiento evidenciado tanto por sus cuidadores principales, como por el instrumento 6PSM (Tabla 3). Tal como se puede observar en la matriz, cada uno de los casos tiene unas características específicas que lo hacen único, que, aunque tenga elementos similares con otros casos, por ejemplo, el tipo de educación recibida durante la pandemia o el canal de afrontamiento; no hay ningún caso igual a otro.

Tabla 3

Matriz de comparación

	Santiago	Tomás	Lucía (rural)	Daniel	Julieta	David
Contexto social y económico	Urbano nivel socioeconómico bajo en Bogotá. Vive en una habitación con su madre y hermana.	Urbano nivel socioeconómico medio - alto en Medellín. Vive en un apartamento con sus padres y hermano.	Rural con difícil acceso en el Huila. Vive en una finca alejada del pueblo con sus padres, hermana y sobrinos.	Migrante de Venezuela que ha vivido en varios territorios. Actualmente en zona urbana de Bogotá.	Urbano nivel socioeconómico alto en Bogotá con viajes continuos a zona rural de La Calera a visitar animales en finca.	Zona rural de Cundinamarca dentro de un resguardo indígena. Casa dentro de terreno con familiares
Contexto familiar	Hijo menor de una familia con madre cabeza de familia. Relación constante con el padre.	Hijo menor de una familia nuclear con dos hijos. Hermano 2 años mayor.	Hija menor de una familia nuclear con varias hijas. Sobrinos de la misma edad.	Hijo único de familia nuclear que vive lejos de la mayor parte de la familia extendida	Hija mayor de familia nuclear perteneciente a iglesia cristiana.	Hijo del medio que vive con hermanos, madre y el esposo de esta. No hay relación con el padre.
Contexto educativo	Colegio público que durante la pandemia pasó a ser educación asincrónica por guías en WhatsApp	Cambio de colegio privado a otro colegio privado que durante la pandemia hizo clases virtuales sincrónicas.	Escuela rural pública que durante la pandemia pasó a ser educación asincrónica por guías. No hay retorno estable	Educación en casa a partir de cartillas debido a dificultades con registro civil y nacionalidad colombiana.	Educación en casa guiada por la madre a partir de intereses propios. Clases adicionales de idiomas y deportes.	Colegio público étnico que durante la pandemia pasó a ser educación asincrónica a partir de guías enviadas por WhatsApp
Dificultad pandemia	Nivel de dificultad de las tareas enviadas por el colegio	Mantener la atención durante las clases virtuales	No poder salir de la finca y ahora no poder ir a la escuela	No poder viajar a visitar a familiares en otras regiones	No poder viajar a visitar y cuidar a los animales de la finca	No poder salir a jugar con primos que viven cerca

Reacción crisis	Llanto	Distraerse jugando	Llanto	Alejarse	Comerse las uñas	Llanto
Factores promotores de resiliencia	Resolución de problemas, situaciones difíciles y apoyo familiar	Resolución de problemas, creatividad y sentido del humor	Autoestima, apoyo familiar y sentido de pertenencia con la escuela	Resolución de problemas, iniciativa, introspección y situaciones difíciles	Creatividad, iniciativa, apoyo de familia y de comunidad religiosa	Resolución de problemas, iniciativa, autoestima y apoyo comunidad indígena
Canal	CPh y CC	CC	CPh y CB	CS	CPh	CPh
Perspectiva de la educación de padres	La educación de Santiago es excelente, tiene muy buenas profesoras y él siempre ha sido muy juicioso con su estudio	La educación en la pandemia fue terrible, por eso buscamos un colegio diferente ahora. Con menos niños y más experiencias	Queremos que Lucía salga adelante porque nosotros no pudimos estudiar. Nuestras hijas mayores han ido a la universidad	Estamos haciendo todo lo que podemos para que Daniel reciba educación. En Valledupar logramos que fuera un tiempo.	A través de los viajes, el juego y los intereses de Julieta, es cuando realmente se aprende. Nos gusta el homeschool como forma de vida	La educación que recibe mi hijo está alineada con nuestra cultura, pero él necesita más acompañamiento

Tabla 3: Elaboración propia

Para iniciar, el contexto social en cada uno de los casos está asociado en parte con el contexto educativo durante la pandemia, pues en los casos de los niños que realizan viajes frecuentemente no se presentaron cambios significativos en el tipo de educación recibida, pues estos mismos niños no pertenecen al sistema educativo formal del país, en un caso por un interés propio de los cuidadores (Caso homeschool), y en el otro caso por una dificultad de documentación (Caso migrante).

Ahora bien, del resto de los casos, solo un niño, el que tenía un nivel socioeconómico mayor, recibió educación sincrónica durante la pandemia (Caso privado), el resto de los casos, que asistían a colegios oficiales, tenían la misma metodología educativa durante este periodo de tiempo, recibir guías

por WhatsApp para resolverlas en casa y posteriormente enviarlas por el mismo medio. Estos tres últimos casos hacen parte del 40% de estudiantes en los que sus docentes enviaban guías a sus estudiantes por medios digitales (Pérez, 2021).

En tal sentido, los cuatro niños que experimentaron un cambio educativo importante durante la pandemia (caso público, privado, rural y étnico) manifestaron sentir tristeza o aburrimiento al momento de hacer las tareas, conectarse a las clases o no poder asistir presencialmente al colegio. Por el contrario, los dos niños que no reciben educación formal encontraron en la pandemia una oportunidad para aprender nuevas cosas, por ejemplo, aprender a leer a partir de un interés genuino por las biografías de personajes históricos en el caso de Julieta (Caso homeschool).

De manera similar, el contexto familiar es diferente en cada uno de los casos, algunos de ellos tienen una tipología familiar nuclear mientras que otros son de tipología monoparental. Así mismo, la cantidad y edad de los hermanos puede tener incidencia en el desarrollo de factores promotores de resiliencia. La relación entre el tipo de familia y el desarrollo de resiliencia es un aspecto interesante para analizar en próximas investigaciones.

En cuanto al tipo de dificultad experimentada durante la pandemia, se puede observar que las dificultades relacionadas con el proceso educativo, tales como acceder a internet para recibir las tareas, comprender las temáticas trabajadas o concentrarse en las clases virtuales; corresponden a los niños que viven estrictamente en contextos urbanos y que no viajan de forma frecuente, es decir, los casos de Santiago (Caso público) y Tomás (Caso privado).

Mientras tanto, en los casos de educación rural y étnica las dificultades se centraban más en no poder salir a jugar con otras personas; y en los casos de educación en casa, donde no hubo cambios educativos significativos, la mayor dificultad estaba en no poder viajar a visitar familiares o mascotas. Lo anterior puede estar relacionado no solo con el contexto rural o urbano en el que viven los niños, sino

también, con el tipo de educación que reciben, pues en los casos de educación étnica, rural, migrante y homeschool; las familias manifestaron que la educación de los niños incluía aspectos relacionados con la comunidad étnica, campesina o religiosa.

En cuanto a los factores promotores de resiliencia, los más predominantes en los casos analizados fueron la resolución de problemas, el sentido del humor, la iniciativa, la creatividad, la autoestima, el apoyo familiar, las situaciones difíciles y el apoyo social de una comunidad. Estos factores tienen cierta relación con los resultados obtenidos en investigaciones colombianas que encontraron al humor, la autoestima (Salgado, 2005), la introspección, la iniciativa, la creatividad (Melillo 2002 en Duarte, 2016) y el apoyo social de la comunidad y de la familia (Amar, 2000) como factores promotores de resiliencia.

En ese mismo orden de ideas, los cuidadores, en algunos casos ambos padres y en otros solo la madre, resaltaron algunos comportamientos que sus hijos suelen tener cuando afrontan una situación difícil. En la mayoría de los casos el llanto es el comportamiento más frecuente, una respuesta que a su vez se corresponde con el canal de afrontamiento afectivo (CA) identificado como canal menos predominante en los resultados del instrumento 6PSM, pero a la vez al canal fisiológico (CPh) al representar una acción corporal. De igual manera, el comportamiento de comerse las uñas corresponde también al canal fisiológico, pues involucra una acción no positiva con el cuerpo, pero como consecuencia de una emoción, es decir, como parte del canal afectivo de afrontamiento.

Es así como, el modelo de resiliencia y afrontamiento BASIC Ph identifica los canales de afrontamiento más utilizados por la persona, en este caso los niños, pero al mismo tiempo muestra los canales menos presentes con el fin de fortalecerlos para desarrollar resiliencia (Lahad et al, 2018). Por lo tanto, el canal afectivo presenta una paradoja en esta investigación, pues está ausente en el relato de todos los participantes, pero presente en los testimonios de sus padres y en la observación participante.

Se puede inferir que, aunque naturalmente los niños participantes expresan sus emociones a través de acciones corporales, tales como el llanto o la onicofagia, no es un canal de afrontamiento que utilicen de forma consciente. Por tal motivo, es indispensable continuar fortaleciendo el reconocimiento y manejo de las emociones en la educación.

Por otro lado, los padres de Tomás (Caso privado) y de Daniel (Caso migrante) resaltaron que sus hijos tenían comportamientos diferentes al afrontar una situación problema. En el primer caso, Tomás suele distraerse con juegos o bromas, algo que a su vez responde al canal de afrontamiento cognitivo predominante en los resultados del relato de Tomás. En el segundo caso, Daniel reaccionó a la muerte de su abuelo haciendo preguntas y alejándose de sus primos, algo que responde al canal de afrontamiento social, pues la búsqueda de ayuda y el aislamiento social son comportamientos propios de este canal.

Con respecto al caso de Daniel (Migrante), su canal de afrontamiento predominante puede responder a la necesidad que tiene de socializar con pares, pues, adicional al hecho de que es hijo único, en varios momentos del proceso Daniel expresaba su interés por ir a la escuela y por reencontrarse con su familia. Lo anterior difiere del caso de Julieta (Homeschool), puesto que, aunque recibe educación en casa, sus padres resaltaron en la entrevista que la socialización con su hermana, abuelos, vecinos y amigos; es un pilar fundamental en su proceso formativo.

Es conveniente también mencionar que, la perspectiva que tienen los padres sobre la educación de sus hijos varía dependiendo de su nivel educativo. Por un lado, en las familias donde los padres tienen un nivel educativo profesional, es decir la familia de Tomás (Caso privado) y de Julieta (Caso homeschool), los padres tienen una perspectiva crítica frente a la educación tradicional. A pesar de que Tomás asiste a un colegio formal y Julieta se educa en casa, ambas familias buscan que sus hijos se

eduquen a partir de experiencias que sean interesantes para ellos, es decir, con metodologías no tradicionales.

Paralelamente, la madre de David (Caso étnico), quien tiene un nivel educativo técnico, tiene también una mirada crítica de la educación de su hijo, pues afirma que, aunque la escuela le da a la comunidad indígena a la que su familia pertenece, las profesoras muchas veces no están capacitadas ni tienen el tiempo para atender las necesidades particulares de su hijo. Por esta razón, la madre de David comentó que la psicóloga del niño le recomendó cambiarlo a un colegio más personalizado, pero debido a las dificultades económicas con las que ella cuenta, no ha sido posible hacerlo.

Antagónicamente, las tres familias cuyos progenitores tienen un nivel educativo menor al técnico, tienen una perspectiva más positiva de la educación de sus hijos, pues mencionan que sueñan con que sus hijos puedan acceder a la educación superior, algo a lo que ellos no tuvieron acceso. Este fenómeno se relaciona con la movilidad ascendente de la posición social, un fenómeno que explica el crecimiento educativo de una población a partir del ascenso o descenso del nivel educativo de los hijos en comparación al de sus padres (Nina y Grillo, 2000).

Por último, se pudieron evidenciar diversos tipos de afrontamiento en los niños durante la pandemia del COVID-19, algunos de estos negativos, como comerse las uñas, y otros positivos, como inventar juegos para distraerse, expresar las emociones y buscar apoyo en otras personas. Sin embargo, es muy difícil saber si los niños participantes desarrollaron resiliencia durante este tiempo, pues, aunque se sabe que el afrontamiento positivo lleva a una adaptación de la situación (Kumpfer en Omar et al, 2010), el proceso de resiliencia se genera a partir de una situación traumática, algo que pudo no haber representado la pandemia para los niños participantes.

En efecto, lo que sí se puede asegurar con los resultados de esta investigación, es que todos los niños participantes tienen factores promotores de resiliencia internos que con la estabilidad de su red

de apoyo familiar y un proceso educativo integral que fomente el desarrollo de todas sus dimensiones, podrán fortalecer sus canales de afrontamiento y desarrollar resiliencia en un futuro.

Conclusiones y recomendaciones

Los resultados de esta investigación pueden servir como insumo no solo para comprender mejor las diferentes circunstancias que vivieron los niños y niñas durante la pandemia, sino también para reflexionar acerca de la importancia que se le está dando al desarrollo de factores promotores de resiliencia y canales de afrontamiento en el sistema educativo, específicamente en la infancia.

En ese orden de ideas, es necesario continuar realizando estudios que tengan como protagonistas a los niños y las niñas, pues su forma de ver la realidad es valiosa y genera conocimiento. A partir de esto, en esta investigación se encontró que, a diferencia de los padres, quienes afirmaban que las dificultades económicas eran la mayor consecuencia de la pandemia, la dificultad resaltada por los niños participantes fue no poder salir a jugar, ni viajar a visitar a sus seres queridos.

De igual manera, el papel de los hermanos y los padres fue clave durante el periodo de cuarentena, pues a partir del apoyo, la escucha y la búsqueda de espacios para compartir en familia, se fortaleció la unión familiar y a su vez, el desarrollo de los factores promotores de resiliencia, que variaban dependiendo de las características de cada niño, su familia y contexto social.

Ahora bien, aunque se encontraron similitudes entre los factores promotores de resiliencia de los casos participantes y los de otros estudios en territorio colombiano, se recomienda, para próximas investigaciones, indagar de forma más profunda en la relación que existe entre el desarrollo integral infantil y la presencia de los factores promotores de resiliencia.

Por otro lado, se encontró relación entre los resultados del instrumento 6PSM y la información obtenida a partir de la observación participante y la entrevista con los padres; demostrando que este es un instrumento valioso para aplicar en otras áreas del conocimiento diferentes a la psicología, con el fin de conocer los canales de afrontamiento de las personas.

Adicionalmente, se identificaron elementos en común entre los casos que no respondían directamente a este estudio, pero que son objeto de interés para próximos análisis. Por ejemplo, una de estas relaciones es la importancia que los niños que viven en zonas rurales le dan a la tecnología, pues ambos casos rurales (caso rural y caso étnico) mencionaban la televisión o los videojuegos como cosas que les gusta hacer en su tiempo libre, mientras que los niños de zonas urbanas mencionaban el juego, la lectura y el contacto con la naturaleza.

Asimismo, la investigación, al ser estudio de caso, tuvo una amplitud reducida, pero sería interesante replicarla con mayor cantidad de participantes para predecir el desarrollo de resiliencia en el futuro. Es más, ampliar el estudio a un contexto internacional permitiría comprender la relación entre el sujeto y la comunidad en los diferentes tipos de organización estatal, permitiendo comparar la importancia que tuvo el papel del sujeto y el papel de comunidad durante la pandemia.

En conclusión, los niños y las niñas que participaron de esta investigación tuvieron que afrontar situaciones difíciles durante la pandemia, cada uno de ellos, respondiendo con uno o dos canales de afrontamiento predominantes y determinados por su personalidad, sus vivencias y competencias. Empero, es importante que desde el proceso educativo de cada niño se fortalezcan los otros canales de afrontamiento, para así tener más herramientas para afrontar el estrés.

En definitiva, comprender a través de la descripción de unos casos, las diferentes vivencias que pudieron experimentar los niños y las niñas de todo Colombia durante la pandemia, evidencia la necesidad que hay en el país de construir una nación más equitativa donde todos los niños y las niñas,

sin importar su nivel socioeconómico, lugar de origen o tipología familiar, puedan acceder a una educación que fomente su desarrollo integral.

A modo de cierre, el desarrollo de resiliencia es fundamental para la construcción de sostenibilidad y bienestar a nivel nacional y mundial, pues a partir de acciones individuales, como el uso de estrategias (canales de afrontamiento y factores promotores de resiliencia) para superar situaciones difíciles sin llegar a afectarse a sí mismo ni al entorno, desencadenará acciones comunitarias que llevarán a la solución de problemáticas complejas de forma resiliente.

Referencias

Acero, O; Briceño, A; Orduz, M. y Tuay, R. (2021). *Realidad de la educación rural en Colombia, en tiempos de covid-19*. Universidad Santo Tomás.

<https://doi.org/10.15332/dt.inv.2021.02415>

Ajdukovic, D; Kimhi, S. & Lahad, M. (2014). *Resiliency: Enhancing coping with crisis and terrorism*. IOS Press.

https://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=c_ydCAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA71&dq=The+Integrative+Model+Of+Resilience+lahad&ots=D1oN6lwexn&sig=K-gsZvnozldo6dldLqBpUam40_l#v=onepage&q=The%20Integrative%20Model%20Of%20Resilience%20lahad&f=false

Aladro, E. (2002). El humor como medio cognitivo. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 7, 317-327. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=302003>

Aldwin, C. (2004). Culture, coping and resilience to stress. *First International Conference on Operationalization of Gross National Happiness*, p. 563-573. <http://crossasia-repository.ub.uni-heidelberg.de/1333/>

- Alfonso, G. & Gómez, C. (2020). *Estado de excepción y restricción al derecho a la educación en Colombia por la COVID-19*. *Opinión Jurídica*, 19(40), 163-186. <https://doi.org/10.22395/ojum.v19n40a8>
- Aparicio, G; Ferreira, M; Duarte, J; Silva, E; Cunha, M; Bica, I; Albuquerque, C. & Cabral, L. (2019). Perception of resilience in parents and children/adolescents: a comparative study. *Acta Paul Enferm.*, 33, 1-8. <http://dx.doi.org/10.37689/acta-ape/2020A00178>
- Aprendamos Juntos BBVA. (2018, 10 de diciembre). *Resiliencia: el dolor es inevitable, el sufrimiento es opcional con Boris Cyrulnik* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=lugzPwpsyY>
- Azevedo, C. (2016). Seis maneras de definir la pobreza, según los niños. *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. <http://www.af.undp.org/content/undp/es/home/blog/2016/1/5/Six-ways-to-define-poverty-according-to-5-year-olds/>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (junio 2020). *El alto costo del COVID-19 para los niños: estrategias para mitigar su impacto en América Latina y el Caribe*. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-alto-costo-del-COVID-19-para-los-ninos-Estrategias-para-mitigar-su-impacto-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil: Manual y técnicas terapéuticas para apoyar y promover la resiliencia de los niños, niñas y adolescentes*. Editorial Gedisa.
- BBC News Mundo. (11 de marzo del 2021). Coronavirus: ¿Cómo se determina cuándo finaliza una pandemia?. *BBC News*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-56341201>
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11 (3), 125-146. <https://1library.co/document/q5e9g03q-becona-elizardo-resiliencia-definicion.html>

- Bravo, R. (2013). Dos perspectivas de la confianza: resiliencia y valor moral. *Revista Educación en Valores*, 2(20), 84-92. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v2n20/art11.pdf>
- Callaghan, T; Lueck, J; Lunz, K. & Ferdinand, A. (2021). Rural and urban differences in COVID-19 prevention behaviors. *Wiley Public Health Emergency Collection*, 37 (2), 287-295. DOI: 10.1111/jrh.12556
- Carlos Hernando La Cartelera. (2021, 26 de abril). *Resiliencia: Superando la adversidad con Giselle Silva en La Cartelera, Canal Cultural del Perú* [Video]. RESILIENCIA / "Superando la adversidad" con Giselle Silva en La Cartelera, Canal Cultural del Perú.
https://www.youtube.com/watch?v=W8Km_KSwdcw
- Carrero, M. y González, M. (2016). La educación rural en Colombia: Experiencias y perspectivas. *Revista Praxis Pedagógica*, 19, 79-89.
https://www.researchgate.net/publication/320803320_La_educacion_rural_en_Colombia_experiencias_y_perspectivas/fulltext/59fb2164a6fdcca1f290f6b2/La-educacion-rural-en-Colombia-experiencias-y-perspectivas.pdf
- Carreño, P. (2009). *La resiliencia, una competencia emocional y moral para una vida saludable*. Universidad de Barcelona. <http://www.ub.edu/jornadeseducacioemocional/wp-content/uploads/2012/04/16.-La-resiliencia-una-competencia-emocional-y-moral-para-una-vida-saludable.-Patricio-Carre%C3%83%C2%B1o.pdf>
- Cauberghe, V., Wesenbeeck, I.V., De Jans, S., Hudders, L., & Ponnet, K. (2021). How adolescents use social media to cope with feelings of loneliness and anxiety during COVID-19 lockdown. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 4(24), 250-257. DOI: 10.1089/cyber.2020.0478

- CEPAL. (2018). *Potenciar la resiliencia de las sociedades latinoamericanas y caribeñas, clave para la implementación de la Agenda 2030*. <https://www.cepal.org/es/articulos/2018-potenciar-la-resiliencia-sociedades-latinoamericanas-cariben-clave-la>
- CEPAL. (agosto 2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Chacón, M. (27 de octubre del 2020). Más de 100.000 niños dejaron de estudiar en Colombia por la pandemia. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/educacion-en-colombia-mas-de-100-000-ninos-dejaron-de-estudiar-por-la-pandemia-545476>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Corte Constitucional, Sala Octava de Revisión de tutelas. (5 de febrero del 2018). *Sentencia T-6.425.261*
[M.O: Reyes, J].
- Cortez, N. (2015). *Interculturalidad, diferencia y etnoeducación: la educación como lugar antropológico*. Ediciones Unaula.
- Cyrułnik, B. & Anaut, M. (2018). *Resiliencia y adaptación: La familia y la escuela como tutores de resiliencia*. Editorial Gedisa.
- Dane. (2021). *Encuesta Pulso Social: Resultados decimocuarta ronda periodo de referencia agosto de 2021*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/pulso-social/presentacion-pulso-social-agosto-2021-extendida.pdf>
- Delgado, P. (2020). *Aprendizaje sincrónico y asincrónico: definición, ventajas y desventajas*. Observatorio del Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/aprendizaje-sincronico-y-asincronico-definicion>

- Delval, J. y Echeita, G. (1989). La comprensión en el niño del mecanismo de intercambio económico y el problema de la ganancia. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 71-108. DOI: 10.1080/02103702.1991.10822294
- Díaz, F. & Toro, A. (2020). SARS-CoV-2/COVID-19: El virus, la enfermedad y la pandemia. 24(3), 183-205. *Editora Médica colombiana*. <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/05/1096519/covid-19.pdf>
- Domínguez, B; López, L; Isdahl, A; Gómez, J. y Romero, E. (2020). Children Coping, Contextual Risk and their Interplay during the COVID-19 Pandemic: A Spanish Case. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577763>
- Duarte, P. (2016). *Estado del arte sobre resiliencia en niños menores de doce años en Colombia 2000-2015*. [Tesis de especialización, Universidad Distrital Francisco Jose de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/4261>
- Duque, N. (22 de abril del 2020). Menos del 10% de los niños en el campo tienen computador para recibir clases durante la pandemia. *Cerosetenta*, política. <https://cerosetenta.uniandes.edu.co/por-alla-no-llega-ni-dios-la-educacion-rural-en-tiempos-de-pandemia/>
- Echeverri, D. (2020). Entre guerras y pandemias ¿volveremos a ser los mismos? ¿Hay duda de la resiliencia de la humanidad?. *Revista Colombiana de Cardiología*, 27(2), 73-76. doi: [10.1016/j.rccar.2020.04.003](https://doi.org/10.1016/j.rccar.2020.04.003)
- Eggleston, C. & Fields, J. (2021). *Census Bureau's household pulse survey shows significant increase in Homeschooling rates in Fall 2020*. United States Census Bureau. <https://www.census.gov/library/stories/2021/03/homeschooling-on-the-rise-during-covid-19-pandemic.html>

Etchebehere, G; De León, R; Silva, F; Fernández, D. y Quintana, S. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 11(1), 8-35.

<https://doi.org/10.26864/PCS.v11.n1.1>

Feder, D. (2018). *Resiliencia: cómo la mente supera la adversidad*. Editorial Bonalettra Alcompas.

Fernández, N. y Martín, Á. (2020). Educación inclusiva y digital: Desafíos y propuestas a partir del COVID-19. *Revista Virtu@lmente*, 8(2), 7-27. <https://doi.org/10.21158/2357514x.v8.n2.2020.2715>

Fínez, M. y García, A. (2012). Relación entre la resiliencia personal y las estrategias de afrontamiento en estudiantes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 111-116.

<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832337012.pdf>

Foley, S; Badinlou, F; Brocki, K.C; Frick, M.A; Ronchi, L. & Hughes, C. (2021). Family function and child adjustment difficulties in the COVID-19 pandemic: An international study. *International journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 11136. <https://www-scopus-com.ez.unisabana.edu.co/record/display.uri?eid=2-s2.0-85117569993&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&st1=resilience+AND+children+COVID&nlo=&nlr=&nls=&sid=a2db028f8a771b62f7495086310ec13d&sot=b&sdt=b&sl=44&s=TITLE-ABS-KEY%28resilience+AND+children+COVID%29&relpos=30&citeCnt=0&searchTerm=>

Forés, A. y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Narcea Ediciones

García, A. (2021). Construyendo escuelas resilientes: La educación flexible, la integración y la COVID-19. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 211-227.

<http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/28840>

- García, M. y Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77325885001.pdf>
- García, M; Espinosa, J; Jiménez, F. & Parra, J. (2012). *Separados y desiguales: Educación y clases sociales en Colombia*. Dejusticia.
- García, X. (2019). *Influencia de la resiliencia y el optimismo disposicional en las estrategias de afrontamiento y los niveles de estrés-recuperación en deportistas*. Universidad de León [Trabajo de grado para tesis doctoral].
<https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/11596/Fausto%20Xabel%20Garc%C3%ADa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gil, G. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El Guiniguada*, (19), 27-42. <https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/421>
- Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: Cómo superar las adversidades*. Editorial Gedisa.
- Hernández, J. (2010). *Los estudios de caso y el método comparativo: una estrategia en la Investigación Educativa*. V Foro de Investigación Educativa.
<https://repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/3314/1/16.pdf>
- Hernández, R; Fernández, C. y Baptista, M. *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Jaramillo, M. (2021). *Homeschooling desde la mirada del niño: estudio de caso múltiple en Colombia*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana].
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/54456/MJaramillo2021may14.pdf?sequence=2>

Jeong, K. (2019). Resiliencia y creatividad en escolares de primaria. *Revista de Investigación en Psicología*, 22(1), 67-78.

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/16582/14214>

Kazez, R. (2009). Los estudios de caso y el problema de la selección de muestra: aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13, 71-89.

Kotliarenco, M. (1997). *Estado del Arte en Resiliencia*. Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer.

Laboratorio de Economía de la Educación. (agosto 2020). *Reapertura de colegios: ¿de vuelta a la normalidad?*. Informe de análisis, 20-28.

<https://seureservercdn.net/198.71.233.138/evb.eef.myftpupload.com/wp-content/uploads/2020/09/INFORME-20-LEE-PUJ-REAPERTURA-DE-COLEGIOS.pdf>

Laboratorio de Economía de la Educación. (2021). *Cambios y retos que enfrentaron los docentes durante el cierre de colegios por la pandemia*. Informe de análisis.

<https://seureservercdn.net/198.71.233.138/evb.eef.myftpupload.com/wp-content/uploads/2021/05/INFORME-ENCUESTAS-Cambios-y-retos-que-enfrentaron-los-docentes-durante-el-cierre-de-colegios-por-la-pandemia.-2.pdf>

Lahad, M. (2016). From Victim to Victor: The Development of the BASIC PH Model of Coping and Resiliency. *American Psychological Association*, 23(1), 27-34.

<https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Ftrm0000105>

Lahad, M; Shacham, M. & Ayalon, O. (2013). *The BASIC Ph Model of Coping and Resiliency: Theory, Research and Cross-Cultural Application*. Jessica Kingsley Publishers.

Losada, N. y Quijano, D. (2017). *Asociación entre resiliencia y funciones ejecutivas en estudiantes entre 7 y 12 años que pertenecen a la sede Rafael Azuero del Instituto Técnico IPC Andrés Rosa de la*

- ciudad de Neiva*. Universidad Surcolombiana [Trabajo de grado pregrado].
<https://repositoriousco.co/bitstream/123456789/528/1/TH%20P%20062.pdf>
- Madarriaga, J. (2014). *Nuevas miradas sobre la resiliencia: Ampliando ámbitos y prácticas*. Editorial Gedisa
- Maison, D; Jaworska, D; Adamczyk, D. & Affeltowicz, D. (2021). The challenges from the COVID-19 pandemic and the way people deal with them: A qualitative longitudinal study. *PLoS ONE*, 16(10). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0258133>
- Mancilla, T; Hurtado, C. & Bellei, C. (2021). Experiencias educativas de niñas, niños y adolescentes chilenos confinados por la pandemia COVI-19. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 97-115. <https://doi.org/10.35362/rie8614415>
- Masten, A; Wright, M. & Narayan, A. (2013). Resilience Processes in Developmnet: Four Waves of Research on Positive Adaptation in the Contexto of Adversity. En Goldstein, S. & Brooks, R. (Eds.). *Handbook of Resilience in Children*. (p. 15-38). Springer.
- Melillo, A. & Suárez, E. (2002). *Resiliencia: descubriendo las propias fortalezas*. Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional. (8 de febrero de 1994). *Ley general de educación*.
https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (05 de febrero del 2016). *Escuela Nueva*.
<https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-340089.html? noredirect=1>
- Ministerio de Educación Nacional. (20 de marzo del 2020). *Directiva 3: Orientaciones para el manejo de la emergencia por COVID-19 por parte de los establecimientos educativos privados*.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-394243_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (06 de abril del 2020). *Directiva 7: Orientaciones para manejo de la emergencia por COVID-19 en la prestación privada del servicio de educación inicial.*

https://normograma.info/men/docs/directiva_mineduacion_0007_2020.htm

Ministra de Educación de Colombia. (17 de junio, 2021). *Orientaciones para el regreso seguro a la prestación del servicio educativo de manera presencial en los establecimientos educativos oficiales y no oficiales.* Directiva No. 05 del Ministerio de Educación Nacional.

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-400474_recurso_18.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Avance de presencialidad en Colombia Dirección de Fortalecimiento a la Gestión Territorial.* <https://www.obsgestioneducativa.com/reapertura-datos/>

Mirko, M; Gathier, A.W; Yapici-Eser, H; Schmidt, M.V; Quervain, D; Amelvoort; T; Bisson, J.I; Cryan, J.F; Howes, O.D; Pinto, L; Wee, N.J; Domschke, K; Branchi, I. & Vinkers, C. (2022). The impact of the prolonged COVID-19 pandemic on stress resilience and mental health: A critical review across waves. *European Neuropsychopharmacology*, 55, 22-83.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0924977X21016357?pes=vor>

Moran, C; Finez, M; Menezes, E; Pérez, M; Urchaga, J. & Vallejo, G. (2019). Estrategias de afrontamiento que predicen mayor resiliencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 183-191.

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/3498/349861666018/349861666018.pdf>

Nina, E. y Grillo, S. (2000). Educación, movilidad social y “trampa de pobreza”. Fedesarrollo.

<http://hdl.handle.net/11445/1770>

Observatorio Empresarios por la Educación. (2019). *Cobertura y sedes educativas*.

<https://www.obsgestioneducativa.com/datos-al-tablero/sistema-nacional-de-indicadores/indicadores-de-cobertura-y-sedes-educativas/>

Omar, A; Aguiar, M. & Almeida, S. (2010). Resiliencia y afrontamiento del estrés en adolescentes:

Efectos mediadores de los valores culturales. *Psicología en Revista*, 16(3), 448-468.

https://www.researchgate.net/publication/273003196_Resiliencia_y_afrontamiento_del_estres_en_adolescentes_Efectos_mediadores_de_los_valores_culturales

Ortiz, A. & Casas, P. (25 de enero del 2022). Colombia regresó a clases: 7 millones de estudiantes

retornaron al colegio. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/educacion/video-colombia-regreso-a-clases-7-millones-de-estudiantes-retornaron-al-colegio/>

Ortiz, G. (2020). *Son pueblos indígenas ejemplo de resiliencia frente al COVID-19*. Universidad Autónoma

de Nuevo León. <https://vidauniversitaria.uanl.mx/expertos/son-pueblos-indigenas-ejemplo-de-resiliencia-frente-al-covid-19/#:~:text=%23ExpertosUANL->

[,Son%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20ejemplo%20de%20resiliencia%20frente%20al%20COVID%2D19,resiliencia%20frente%20a%20la%20pandemia.](https://vidauniversitaria.uanl.mx/expertos/son-pueblos-indigenas-ejemplo-de-resiliencia-frente-al-covid-19/#:~:text=%23ExpertosUANL-)

Ortuzar, M. & Di Meglio, M. (2008). Resiliencia y afrontamiento: conceptos para pensar la inequidad

social. *XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. <https://www.aacademica.org/000-032/290.pdf>

Papalia, D; Duskin, R. & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. Mc Graw Hill.

Pérez, Á. (12 de abril de 2021). La pandemia: tragedia para la educación en Colombia. *Razón Pública*.

<https://razonpublica.com/la-pandemia-tragedia-la-educacion-colombia/>

- Pérez, O. (24 de junio de 2021). En Colombia más de 26 mil estudiantes pasaron de colegios privados a públicos en la pandemia. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/educacion/en-colombia-mas-de-20-mil-estudiantes-pasaron-de-colegios-publicos-a-privados-en-la-pandemia/>
- Pérez, R; García, M; Gil, J. y Caballer, A. (2010). ¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador. *Fórum de Recerca*, 15, 231-248. <http://hdl.handle.net/10234/77669>
- Quintero, K. (21 de septiembre del 2020). Escuelas indígenas en Norte de Santander no cerraron durante la pandemia. *El Espectador*, Colombia. <https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/escuelas-indigenas-en-norte-de-santander-no-cerraron-durante-la-pandemia-article/>
- Román, S; Martínez, A; Zurita, F; Chacón, R; Puertas, P. y González, G. (2020). Capacidad de resiliencia según tendencia religiosa y género en universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21(15). DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e15.2016>
- Richardson, G. (2002). The Metatheory of Resilience and Resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307-321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
- Rubio, A; Ballén, O; Blanco, C; Bermúdez, L; Cortés, R; Placio, J. & Martínez, C. (2020). El regreso a las aulas en el marco del COVID-19. *Nota Política Pública*, 1. <https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2374/Nota%20Pol%C3%ADtica%20P%C3,%20No%201?sequence=1&isAllowed=y>
- Salazar, L. (2018). *La resiliencia como herramienta de afrontamiento, dentro del proceso de duelo*. [Trabajo de grado de Magister en psicología comunitaria, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/21037/63456308.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Sánchez, I. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *MEDISAN*, 25(1), 123-141. <https://orcid.org/0000-0002-4892-4144>
- Sánchez, O; Méndez, F. & Garber, J. (2015). Producción divergente explicativa: la relación entre resiliencia y creatividad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(3), 551-568. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293142880006.pdf>
- Santisteban, G. (mayo 28 del 2020). La pesada carga de ser madre en medio de la crisis. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia/mas-regiones/la-pesada-carga-de-ser-madre-en-medio-de-la-crisis-article/>
- Senado de República. (2020). *Proyecto de Ley para modificar la Ley General de Educación*. <http://leyes.senado.gov.co/proyectos/images/documentos/Textos%20Radicados/proyectos%20de%20ley/2020%20-%202021/PL%20094-20%20Educacion%20en%20Casa.pdf>
- Semana. (24 de junio del 2021). Efecto pandemia: al menos 26,000 estudiantes de colegios privados pasaron al sector público. *Semana*. <https://www.semana.com/educacion/articulo/efecto-pandemia-al-menos-26000-estudiantes-de-colegios-privados-pasaron-al-sector-publico/202107/>
- Shean, M. (2015). Current theories relating to resilience and young people: a literature review. *Victorian Helath Promotion Foundation*. <https://evidenceforlearning.org.au/assets/Grant-Round-II-Resilience/Current-theories-relating-to-resilience-and-young-people.pdf>
- Shi, L; Sun, J; Wei, D. & Qiu, J. (2018). Recover from the adversity: functional connectivity basis of psychological resilience. *Neuropsychologia*, 122, 20-27. [Recover from the adversity: functional connectivity basis of psychological resilience - ScienceDirect](https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.05.011)

Sisto, A; Vicinanza, F; Campanozzi, L; Ricci, G; Tartaglini, D. & Tambone, V. (2019). Towards a transversal definition of psychological resilience: A literatura review. *Medicina Kaunas*, 55(11).

doi:10.3390/medicina55110745

Skinner, E.A. & Zimmer, M.J. (2006). The development of Coping. *Annual Review of Psuchology*, 58, 119-144. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16903804/>

Solmi, M., Estradé, A., Thompson, T., Agorastos, A., Radua, J., Cortese, S., Dragioti, E., Leisch, F., Vancampfort, D., Thygesen, L. C., Aschauer, H., Schloegelhofer, M., Akimova, E., Schneeberger, A., Huber, C. G., Hasler, G., Conus, P., Cuénod, K. Q. D., von Känel, R., ... Correll, C. U.

(2022). Physical and mental health impact of COVID-19 on children, adolescents, and their families: The Collaborative Outcomes study on Health and Functioning during Infection Times - Children and Adolescents (COH-FIT-C&A). *Journal of Affective Disorders*, 299, 367-

376. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.09.090>

Soprano, A. (2003). Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño. *Revista Neurol*, 37(1), 44-50. DOI: <https://doi.org/10.33588/rn.3701.2003237>

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Tobón, D; Arenas, A; González, L. y Arango, J. (2020). *Estudio Nacional de Salud y Bienestar escolar – Colombia 2020*. Escalando.

https://issuu.com/escalando.co/docs/informe_nacional_de_salud_y_educacio_n_-_colombia

Ungar, M. (2008). Resilience across Cultures. *British Journal of Social Work*, 38, 218-235.

<https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>

Ungar, M. (2011). The Social Ecology of Resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1-17.

<https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>

Unicef. (2015). *Acciones para la resiliencia de la niñez y la juventud: Guía para gobiernos*.

<https://www.unicef.org/lac/media/2271/file/PDF%20Acciones%20para%20la%20resiliencia%20de%20la%20ni%C3%B1ez%20y%20la%20juventud.pdf>

UNICEF. (2020). *COVID-19 and children*. <https://data.unicef.org/covid-19-and-children/>

Unicef. (2020). *Impacto del COVID-19 en los niños, niñas, adolescentes y sus familias en América Latina y el Caribe*. <https://www.unicef.org/lac/media/10966/file/Impact-children-covid19-lac.pdf>

UNICEF. (2020). *El estigma social asociado con el COVID-19*.

<https://www.unicef.org/uruguay/media/2651/file/El%20estigma%20social%20asociado%20con%20el%20COVID-19%20-%20UNICEF%20Uruguay.pdf>

Universidad del Cauca. (2020, 19 de junio). *Diálogos de saberes: Etnoeducación en tiempos de pandemia*

[Video]. <https://www.facebook.com/universidadelcauca/videos/258178688613933>

Universidad Externado de Colombia. (2007). Ciudad, espacio y población: el proceso de urbanización en

Colombia. *Proyecto UNFPA*. https://www.uexternado.edu.co/wp-content/uploads/2017/04/Ciudad_espacio_y_poblacion._El_proceso_de-Urbanizacion.pdf

Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-24.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514747002>

Valencia, R; Silva, D; Cortés, F. y Muñoz, D. (2021). Pandemia y niñez: efectos en el desarrollo de los niños y las niñas por la pandemia Covid-19. *Veritas & Research*, 3(1), 16-25.

<https://www.researchgate.net/profile/Romina->

[Lizondo/publication/352882052 Pandemia y ninez Efectos en el desarrollo de ninos y ninas por la pandemia Covid-19/links/60ddd770299bf1ea9ed5c32a/Pandemia-y-ninez-Efectos-en-el-desarrollo-de-ninos-y-ninas-por-la-pandemia-Covid-19.pdf](#)

Vanistendael, S. (1994). *La resiliencia: un concepto largo tiempo ignorado*. BICE.

Vettraino, E. (2016). *Playing in a House of Mirrors: Exploring the Six-Part-Story Method as Embodied Reflexion*. [Grado de doctorado de la Universidad de Dundee].

<https://discovery.dundee.ac.uk/en/studentTheses/playing-in-a-house-of-mirrors>

Villalba, C. (2004). El concepto de resiliencia individual y familiar: Aplicaciones en la intervención social.

Psychosocial Intervention, 12(3), 283-299.

<https://www.redalyc.org/pdf/1798/179818049003.pdf>

Vladislav, E. & Marc, G. (2015). Increasing resilience in children from families with divorced parents using the Basic PH Model. *Journal of Experimental Psychotherapy*, 18(71), 18-24.

https://jep.ro/images/pdf/cuprins_reviste/71_art_2.pdf

Yan, W; Wang, L; Liu, J; Feng, S; Yong, F; Pettoello, M. & Somekh, E. (2020). Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic. *Elsevier Public Health Emergency Collection*, 221, 264-266. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>

Anexos

Anexo 1

Instrumento # 1

Fecha: __/__/__

Nombre del entrevistado: _____

Parentesco con participante: _____

Objetivo: Conocer las características familiares del participante y las circunstancias que vivieron y están viviendo durante la pandemia del COVID-19

Entrevista semiestructurada

Categoría	Información requerida	Preguntas
Características familiares	-Estructura familiar y características de sus miembros (edad, rol, ocupación) -Actividades rutinarias de la familia -Situaciones de crisis y cómo las enfrentaron	¿Quiénes hacen parte de la familia? ¿Qué edades tienen? ¿A qué se dedica cada miembro de la familia? ¿Cómo es una rutina familiar normal? ¿Qué situaciones difíciles han enfrentado como familia? ¿Qué hicieron para salir de esa situación?

Anotaciones		
Familia en la pandemia	<ul style="list-style-type: none"> -Situaciones vividas durante la pandemia -Redes o recursos de apoyo (canales de afrontamiento) 	<p>¿Cómo han vivido la pandemia? ¿Qué ha sido lo más difícil?</p> <p>¿Cómo han podido sobrellevar esta situación?</p> <p>¿Qué estrategias desarrollaron para acompañar al niño durante la pandemia?</p>
Anotaciones		
Aspectos socioeconómicos	<ul style="list-style-type: none"> -Características socioeconómicas -Acceso, cobertura y calidad a conexión de internet 	<p>¿Cuentan con acceso a servicios básicos?</p> <p>Durante la pandemia el internet ha sido una herramienta educativa fundamental ¿tienen acceso a este?</p>
Anotaciones:		

<p>Características educativas de la familia</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Nivel educativo de los cuidadores primarios -Involucramiento de la familia en la educación del participante -Cambios educativos durante la pandemia 	<p>¿Qué nivel educativo tienen?</p> <p>¿Cómo perciben la educación que recibe el participante?</p> <p>¿De qué forma le ayudan en la parte educativa al participante?</p> <p>¿Cómo era la educación del participante antes de la pandemia, cómo fue al inicio y cómo es ahora?</p> <p>¿Cómo vivieron los cambios educativos que generó la pandemia en la familia?</p>
<p>Anotaciones</p>		
<p>Percepción de la familia frente al participante durante la pandemia (todas las preguntas son en relación al participante)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Situaciones de estrés durante la pandemia -Afrontamiento de las situaciones de estrés -Situación educativa de la pandemia y su afrontamiento 	<p>¿Cómo reaccionó a la pandemia?</p> <p>¿Qué situaciones le generaron estrés de la pandemia?</p> <p>¿Cómo afrontó esas situaciones?</p> <p>¿Cómo cambió la situación educativa? ¿Cómo la afrontó?</p>

	-Desarrollo de alguna habilidad o característica nueva luego por la pandemia -Hipótesis sobre afrontamiento ante una posible nueva situación de crisis	¿Consideran que desde la pandemia, ha desarrollado alguna habilidad o característica nueva? Si se enfrentara a una nueva situación estresante ¿cómo cree que reaccionaría?
Anotaciones:		

Anexo 2

Instrumento # 3

Fecha: __/__/__

Hora: _____

Nombre del niño o niña: _____

Edad: _____ Nombre de cuidador primario: _____

Objetivo: Observar el desarrollo motor, socioafectivo, comunicativo y cognitivo del participante.

Metodología	Observaciones
Inicio: Le explicaré al participante que haremos una búsqueda del tesoro a través de descubrir	¿Cómo creo que me va a ir en el juego?

<p>ciertas pistas y resolver retos. Antes de empezar, la preguntaré cómo cree que le va a ir en el juego, de esta forma podré observar su autoconcepto y autoestima. Luego, le daré la primera pista:</p> <p>“Identifica 5 cosas que puedas ver, 4 cosas que puedas tocar, 3 cosas que puedas oír, 2 que puedas oler y 1 que puedas saborear sin moverte de tu lugar”</p> <p>Este ejercicio me permitirá observar el proceso cognitivo de percepción y atención. Posteriormente, para la siguiente pista se necesita un código de 5 números (54321) que invitaré al participante a descubrir a partir del reto anterior. De esta forma, podré evaluar la memoria.</p>	<p>Percepción 54321</p>
<p>Desarrollo:</p> <p>Al encontrar el código el participante recibirá la segunda pista:</p> <p>“atraviesa la pista de obstáculos en el menor tiempo posible y la siguiente pista encontrarás al final”. En este reto, además de evaluar todo</p>	<p>Motricidad gruesa</p>

<p>tipo de motricidad y coordinación gruesa (tendrá que saltar, caminar en equilibrio, encestar, caminar hacia atrás, lanzar, etc.) podré evaluar la demora a la gratificación y la regulación de emociones.</p> <p>Posteriormente, encontrará un acertijo que tendrá que intentar resolver:</p> <p>“Acá hay un revoltijo de objetos, clasifícalos y la siguiente pista recibirás”</p> <p>Entre los objetos que tendrá que clasificar habrá pelotas, fichas de jenga, cajas de cartón, material natural, material reciclado, juguetes, etc. No hay una única forma de clasificar los objetos, así podré evaluar la habilidad cognitiva de comparación y clasificación, al igual que la capacidad de resolución de problemas y creatividad.</p> <p>Luego, recibirá la siguiente pista que será un mapa del lugar donde estamos con una X en cierto lugar. El participante deberá utilizar sus habilidades cognitivas de espacialidad para encontrar el objeto que será una caja del juego “por qué siempre yo”.</p>	<p>Regulación emocional</p> <p>Clasificación</p> <p>Espacialidad</p> <p>Conteo, memoria, atención, motricidad</p>
--	---

<p>Juntos jugaremos una ronda del juego para recibir la siguiente carta. Este juego me permitirá observar habilidades cognitivas como conteo, memoria, atención, control motor, monitorización. De igual forma, habilidades motoras finas y elementos socioafectivos como regulación emocional.</p> <p>Al finalizar el juego el participante deberá recibir la siguiente pista que será un reto: “busca a 3 personas y pídeles que te hagan un dibujo de algún animal, personaje u objeto sin que yo vea”. Esto me permitirá observar las habilidades comunicativas y sociales del participante.</p> <p>Posteriormente, el participante actuará los dibujos a través de mímica y gestos para yo poder adivinarlos. Esto me dejará observar la motricidad facial pero también la expresión no verbal.</p> <p>Al adivinar los 3 dibujos, el participante deberá recordar el código del primer reto para encontrar la última pista.</p>	<p>Comunicación con otros</p> <p>Motricidad facial y expresión no verbal</p> <p>Memoria</p>
<p>En la última pista el participante tendrá que resolver ciertas situaciones sociales complejas:</p>	<p>Comunicación</p>

<p>1. Estas jugando con una pelota en el parque, de repente llega una persona, toma tu pelota y se la lleva. ¿Qué haces?</p> <p>2. Estás con un hermano o primo y sin querer rompen algo de tu casa. Cuando tu mamá o papá se dan cuenta, tu hermano o primo dice que fue tu culpa ¿qué haces?</p> <p>3. Se te olvida llevar una tarea al colegio y tu amigo te dice que te presta la suya para que la copies ¿qué haces?</p> <p>Finalmente, le pregunto al participante si cree que merece encontrar el tesoro. En estas últimas dos actividades podré observar más a fondo el desarrollo socioafectivo y comunicativo.</p>	<p>Toma de perspectiva, resolución de problemas</p> <p>Autoconcepto y autoestima</p>
<p>Instrumentos para recopilar información</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fotografías - Formato de observación - Videos - Grabaciones de audio - Productos 	

Anexo 3

Instrumento # 4

Fecha: __/__/__

Hora: _____

Nombre del niño o niña: _____

Edad: _____ Nombre de cuidador primario: _____

Objetivo: Comprender el proceso de resiliencia vivido por el participante durante los cambios educativos generados por la pandemia del COVID-19 a partir de una actividad artística y una literaria basada en los canales de afrontamiento del modelo BASIC Ph.

Metodología	Recursos
<p>Inicio:</p> <p>La niña o el niño encontrará una caja misteriosa con varios elementos en su interior. Le pediré que saque uno a uno los objetos y vaya contándome lo que le recuerdan dichos objetos, las emociones que le genera o lo que cree que tienen todos en común.</p> <p>Al finalizar de sacar todos los objetos de la caja, los pondremos en un solo lugar y empezaremos a</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Imágenes relacionadas con la pandemia de acuerdo con el contexto del niño - Tapabocas - Desinfectantes - Objetos relativos a la cuarentena según el contexto (mouse de computador, guía del colegio, herramienta de trabajo, etc.). - Elementos personales del niño que los cuidadores hayan

<p>dialogar acerca de ese momento que nos recuerdan dichos elementos.</p>	<p>manifestado fueron de importancia durante este periodo</p>
<p>Desarrollo:</p> <p>A través de un ejercicio de visualización, invitaré al niño o niña a recordar con detalles una situación muy difícil que haya tenido que vivir durante la pandemia.</p> <p>Le diré que estamos en confianza y que no debe tener miedo de mostrar sus emociones, que para eso están sus cuidadores primarios cerca por si los necesita.</p> <p>Posteriormente, le mostraré al niño o niña los materiales con los que cuenta para realizar una obra de arte en relación con lo que le generaron esos objetos y el ejercicio que acabamos de hacer.</p> <p>Durante la producción artística pondré música suave y le iré haciendo preguntas al participante para comprender lo que está pensando, sintiendo y expresando.</p> <p>Después, dejaremos secar la obra de arte y nos dirigiremos a otro lugar donde se encuentra una</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Música y parlante - Cartulina - Pintura - Acuarela - Escarcha - Colbón - Foamy - Tijeras - Pinceles y brocha - Esponja - Cepillo de dientes - Vasos - Agua - Plástico para proteger el piso o mesa

cartulina con 6 recuadros (instrumento 6PSM). Le preguntaré al participante qué cree que vamos a realizar allí. Luego, le explicaré el ejercicio:

Vas a inventarte una historia, una historia de algún super héroe o super heroína. En cada uno de estos recuadros vas a responder a una pregunta y así es que vas a ir creando esa historia. En los recuadros puedes escribir o dibujar, lo que te guste más.

Entonces, en el primer cuadro vas a poner quién es el personaje principal de tu historia.

En el segundo cuadro vas a poner cuál es esa misión o reto que tiene.

En el tercer cuadro vas a poner eso que ayuda al personaje a lograr su misión. Puede ser otro personaje, un objeto o una situación.

En el cuarto cuadro pon todos esos obstáculos y problemas que enfrenta el personaje y le dificultan cumplir su misión.

En el quinto cuadro dibuja o escribe cómo el personaje principal afronta esos obstáculos y en el sexto cuadro lo que pasa al final de la historia, el desenlace.

<p>Después, le pediré que me narre la historia utilizando los dibujos o escritos que realizó.</p>	
<p>Cierre:</p> <p>Se procederá a hacer una pregunta a la familia para que empiecen a dialogar: ¿Cómo queremos afrontar una próxima situación difícil?</p> <p>Yo actuaré como moderadora del diálogo orientando más preguntas, traducciones y aclaraciones sobre las intervenciones de cada miembro de la familia.</p> <p>Posteriormente, se realizará una actividad con toda la familia basada en la analogía de Forés y Gravé en el libro <i>La Resiliencia: Crecer desde la adversidad</i>.</p> <p>Se tomarán 3 elementos: un huevo crudo, una zanahoria y un recipiente con café molido. Se les preguntará qué creen que significan cada uno de esos elementos relacionándolos con lo que acaban de hablar.</p> <p>Mientras voy explicando la analogía, iré recreando el ejercicio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Huevo - Zanahoria - Café molido - Olla - Agua - Estufa

“Cada uno de estos elementos es una persona afrontando una situación difícil. Observaremos cómo afrontan la situación y al final, ustedes decidirán como cual de estos elementos quieren ser. Les presento al huevo, es muy frágil, con cualquier caída se puede romper y dañar por completo. Por otro lado está la zanahoria, es fuerte y rígida, no se rompe fácilmente. Y por acá está el café, no se sabe muy bien si es frágil o fuerte. Ahora, imaginen que estas 3 personas tuvieron que vivir una situación muy difícil, como la pandemia, en este caso va a ser el fuego y el agua. El huevo, después de vivir esta situación, se pone fuerte y ya no se puede romper tan fácilmente como antes. Mientras que la zanahoria, que antes era muy fuerte, después del problema se volvió débil y frágil. Ahora miren el café, cambió completamente su forma y transformó incluso el agua donde se encontraba”.

Dialogaremos acerca de la analogía y quedaré con el compromiso de comunicarme con la familia cuando la investigación esté culminada para compartir los resultados y realizar la actividad de cierre para

<p>fortalecer los canales de afrontamiento poco utilizados.</p>	
<p>Instrumentos para recopilar información</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fotografías - Videos - Productos (obra de arte e instrumento 6PSM) - Diario de campo - Grabación de audio 	

Anexo 4

Consentimiento informado padres de familia

La investigación titulada “Canales de afrontamiento y resiliencia durante la pandemia del COVID-19: Estudio comparativo de casos en niños de 6-8 años en Colombia” correspondiente a la opción de grado de María Fernanda González, estudiante de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de La Sabana, tiene como objetivo comparar el afrontamiento y la resiliencia de niños y niñas entre 6 y 8 años de Colombia durante los cambios de su contexto educativo derivados de la pandemia por el COVID-19.

Debido a esto, usted ha sido seleccionado para participar de una entrevista y una observación participante. En primer lugar, en la entrevista se indagará acerca de las características de la familia, las situaciones vividas durante la pandemia y la percepción que tuvo la familia con respecto a la educación

del niño o la niña. En segundo lugar, la observación participante tiene como objetivo describir las características del hogar y la cotidianidad familiar para contextualizar el caso.

Esta investigación contribuirá diversos beneficios. Inicialmente, aportará a la academia a nivel nacional e internacional, al caracterizar los procesos de resiliencia vividos por niños, familias e instituciones de diferentes entornos educativos del país. Asimismo, servirá como fundamento para otras investigaciones, programas y políticas interesadas en mejorar la educación infantil.

Ahora bien, un posible riesgo de participar en la investigación es la experimentación de emociones desagradables tales como tristeza, miedo y rabia al tener que recordar momentos difíciles vividos durante la pandemia del COVID-19. Para mitigar el riesgo, se realizará una actividad con toda la familia al finalizar la investigación para fortalecer los canales de afrontamiento menos visibles y así, dotar de estrategias y recursos a la familia para sobrellevar otras posibles situaciones difíciles del futuro.

La participación en esta investigación es completamente voluntaria y se puede finalizar en cualquier momento. De igual forma, la identidad de los sujetos participantes permanecerá confidencial y no se publicarán elementos que los participantes indiquen no quieren compartir.

Para cualquier pregunta o comentario sobre la investigación se puede comunicar con el investigador principal: María Fernanda González Puerto al correo electrónico mariagopu@unisabana.edu.co o al celular 3105631615.

3105631615

Hoy ____ de _____ del _____, yo _____ con cédula de ciudadanía _____ de _____ fui informada/o acerca de la investigación titulada Canales de afrontamiento y resiliencia durante la pandemia del COVID-19: Estudio comparativo de casos

en niños de 6-8 años en Colombia. Se me informó acerca de los riesgos, beneficios, metodología y finalidad de mi participación. Sé que mi participación es completamente voluntaria y que puedo retractarme de participar en cualquier momento. Teniendo en cuenta lo anterior, acepto participar de la investigación.

Firma

Nombre

Cédula

Anexo 5

Consentimiento informado representante legal de los menores

La investigación titulada “Canales de afrontamiento y resiliencia durante la pandemia del COVID-19: Estudio comparativo de casos en niños de 6-8 años en Colombia” correspondiente a la opción de grado de María Fernanda González, estudiante de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de La Sabana, tiene como objetivo comparar el afrontamiento y la resiliencia de niños y niñas entre 6 y 8 años de Colombia durante los cambios de su contexto educativo derivados de la pandemia por el COVID-19.

Debido a esto, su hija/o ha sido seleccionado para participar de 3 observaciones participantes. En primer lugar, se realizarán diversas actividades que involucran juegos y actividades para observar el desarrollo motor, cognitivo, emocional y social. En segundo lugar, se realizará una actividad artística para recordar situaciones vividas durante la pandemia. En tercer lugar, se llevará a cabo el instrumento 6-part story

measurement para reconocer los canales de afrontamiento utilizados por el niño/a durante situaciones difíciles de la pandemia. Específicamente, este instrumento consiste en la creación de una narrativa inventada a través de 6 preguntas.

Esta investigación contribuirá diversos beneficios. Inicialmente, aportará a la academia a nivel nacional e internacional, al caracterizar los procesos de resiliencia vividos por niños, familias e instituciones de diferentes entornos educativos del país. Asimismo, servirá como fundamento para otras investigaciones, programas y políticas interesadas en mejorar la educación infantil. Ahora bien, un posible riesgo de participar en la investigación es la experimentación de emociones desagradables tales como tristeza, miedo y rabia al tener que recordar momentos difíciles vividos durante la pandemia del COVID-19. Por tal razón, al finalizar la tercera observación participante y al terminar todo el proceso de investigación se realizarán actividades con toda la familia para fortalecer la resiliencia y los canales de afrontamiento positivos.

La participación en esta investigación es completamente voluntaria y se puede finalizar en cualquier momento. De igual forma, la identidad de los sujetos participantes permanecerá confidencial y no se publicarán elementos que los participantes indiquen no quieren compartir.

Para cualquier pregunta o comentario sobre la investigación se puede comunicar con el investigador principal: María Fernanda González Puerto al correo electrónico mariagopu@unisabana.edu.co o al celular 3105631615.

3105631615

Hoy ____ de _____ del _____, yo _____ con cédula de ciudadanía
 _____ de _____ y representante legal de

_____ con fecha de nacimiento ___/___/___ fui informada/o acerca de la investigación titulada Canales de afrontamiento y resiliencia durante la pandemia del COVID-19: Estudio comparativo de casos en niños de 6-8 años en Colombia. Se me informó acerca de los riesgos, beneficios, metodología y finalidad de mi participación.

Sé que la participación de mi hija/o es completamente voluntaria y que puedo retractarme de que participe en cualquier momento. Teniendo en cuenta lo anterior, acepto que mi hijo/a participe de la investigación.

Firma

Nombre

Cédula

Anexo 6

Asentimiento informado

Mi nombre es María Fernanda González Puerto, soy estudiante de Educación Infantil de la Universidad de La Sabana. Estoy haciendo una investigación para entender cómo vivieron los cambios educativos en la pandemia niños de diferentes colegios y escuelas del país, qué situaciones difíciles vivieron y cómo pudieron salir adelante a pesar de esas situaciones.

Como eres un/a niño/a que pudo pasar por esas situaciones difíciles de la pandemia y todos esos cambios educativos, te invito a participar de esta investigación.

Tú puedes decidir si quieres participar o no, también puedes hacerme todas las preguntas que tengas y no importa el tiempo que tome, las responderé hasta que te queden claras.

¿Cómo funciona la investigación? Iría a tu casa, haríamos varios juegos (correr, saltar, trepar, equilibrio, lanzar, atrapar, actuar, hacer mímica, pintar, agarrar, recortar, modelar, dibujar, escribir, acertijos, juegos de atención, juegos de memoria, armar rompecabezas, juegos con música, ilusiones ópticas, laberintos, leer y preguntas sobre ti mismo/a).

Después, tendría una reunión con tus papás, para hacerles algunas preguntas sobre la familia, el colegio y cómo ambos vivieron la pandemia. Luego, te haría algunas preguntas a ti sobre cómo viviste la pandemia, los momentos más difíciles y lo que hiciste para salir de esos momentos difíciles. También, te daría unos materiales para que construyas una historia de super héroes. La historia la dibujarías y luego me la contarías. Finalmente, haríamos un juego con tu familia para que aprendan sobre otras formas de afrontar una situación difícil.

Todo eso que te conté puede que te haga sentir emociones desagradables como tristeza, miedo y rabia, ya que vas a recordar momentos no tan agradables que viviste antes. Cuando sientas que algo no está bien y quieras parar la investigación, me lo puedes decir a mi o también a tus padres.

¿Para qué serviría esta investigación? Lo que tu familia y tú me cuenten, va a servir para hacer un gran documento que muchas personas alrededor del mundo pueden leer para entender mejor cómo vivieron los niños la pandemia y cómo pudieron afrontar esa situación. Además, te puede ayudar a ti para darte cuenta de lo mucho que aprendiste durante ese tiempo.

También debes saber que no todo lo que tus papás, profesores o tú me digas lo voy a escribir en ese gran documento para que todo el mundo lo lea. Hay algunas cosas que las personas dicen que son confidenciales, algunas cosas que no nos gustaría que todo el mundo sepa. Tú me puedes decir durante las actividades cuando haya algo que no quieras que yo escriba y yo no lo escribiré. Por ejemplo, uno de

esos datos confidenciales es tu nombre completo, yo solo pondré tu inicial o podemos elegir un nombre inventado para que aparezca en el documento.

Entonces, tú decides si quieres o no participar de esta investigación. Además, puede que cambies de idea en algún momento, que empieces diciendo que si quieres participar y después te arrepientas. No pasa nada, tienes todo el derecho de decir que no quieres participar o que quieres parar de participar.

Los resultados de tu historia y la de los otros niños te la voy a compartir a ti y a tu familia cuando ya haya terminado ese gran documento. A los niños, les mostraré un documento más corto e interesante para que puedan leer sus historias y las de los otros niños. El documento grande y el documento corto también lo voy a compartir con personas de mi universidad, además, serán documentos que estarán en internet así que cualquier persona los podrá ver.

Si te surge alguna pregunta, quieres hacerme algún comentario me puedes llamar o escribir a mi correo o celular. Además, puedes contarle a cualquier persona sobre esto que te estoy contando, no es algo confidencial que no puedas contar a nadie.

Te voy a leer el siguiente texto, voy a hacer algunas pausas para explicarte algunas cosas y tú también puedes decirme que pare para explicarte algo:

Se me ha leído la información y la entiendo. Sé que puedo elegir participar o no de la investigación y que puedo retirarme cuando quiera. Me han respondido las preguntas que tenía y sé que puedo hacer preguntas después si las tengo. Entiendo que cualquier cambio de planes se va a dialogar conmigo.

Acepto participar en la investigación

Nombre: _____

Firma: _____

T.I: _____

Fecha: _____

Anexo 7

Actividad de fortalecimiento de dimensiones de afrontamiento y resiliencia familiar

Metodología	Recursos
<p>Inicio</p> <p>Se le entregará a cada miembro de la familia una hoja en blanco con una silueta de una persona. Se le pedirá a cada uno se utilizando la silueta, se dibujen a sí mismos utilizando solamente lápiz.</p> <p>Posteriormente, se les contará con ayuda de un tablero y marcadores, que cada persona tiene 6 dimensiones, que a su vez, corresponden a 6 formas diferentes de afrontar una situación difícil: dimensión espiritual, dimensión afectiva, dimensión social, dimensión imaginativa, dimensión cognitiva y dimensión fisiológica.</p> <p>Se explicará cada una de las dimensiones a través de un diálogo con la familia y se les pedirá que ubiquen cada una de las dimensiones en el dibujo a través de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Papel con silueta humana - Lápiz - Tablero - Marcadores de tablero

preguntas como: ¿en qué parte del cuerpo podemos representar la dimensión afectiva?	
<p>Desarrollo</p> <p>Se explicará a la familia que se realizarán una serie de actividades por cada una de las dimensiones y una vez hayan podido completar cada actividad, podrán darle color a la parte del dibujo que eligieron corresponde a cada dimensión.</p> <p>En primer lugar, se realizará la actividad de la dimensión espiritual o de beatitud en la que cada miembro de la familia pensará en un deseo o propósito que tenga y quiera cumplir. Luego, utilizando diversos materiales lo van a representar gráficamente en una hoja blanca que luego se compartirá con los otros miembros de la familia y se pondrá en un lugar determinado para recordar sus deseos y sueños.</p> <p>En segundo lugar, para la dimensión afectiva se realizará con plastilina un plato de comida elegido por la familia en el que cada ingrediente corresponderá a una emoción específica. Primero se</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Colores - Hojas blancas - Pintura - Pinceles y brochas - Plastilina o masa de colores - Vasos plásticos - Marcadores permanentes - Bolsa con palabras - Lana - Pitillos - Agua - Música

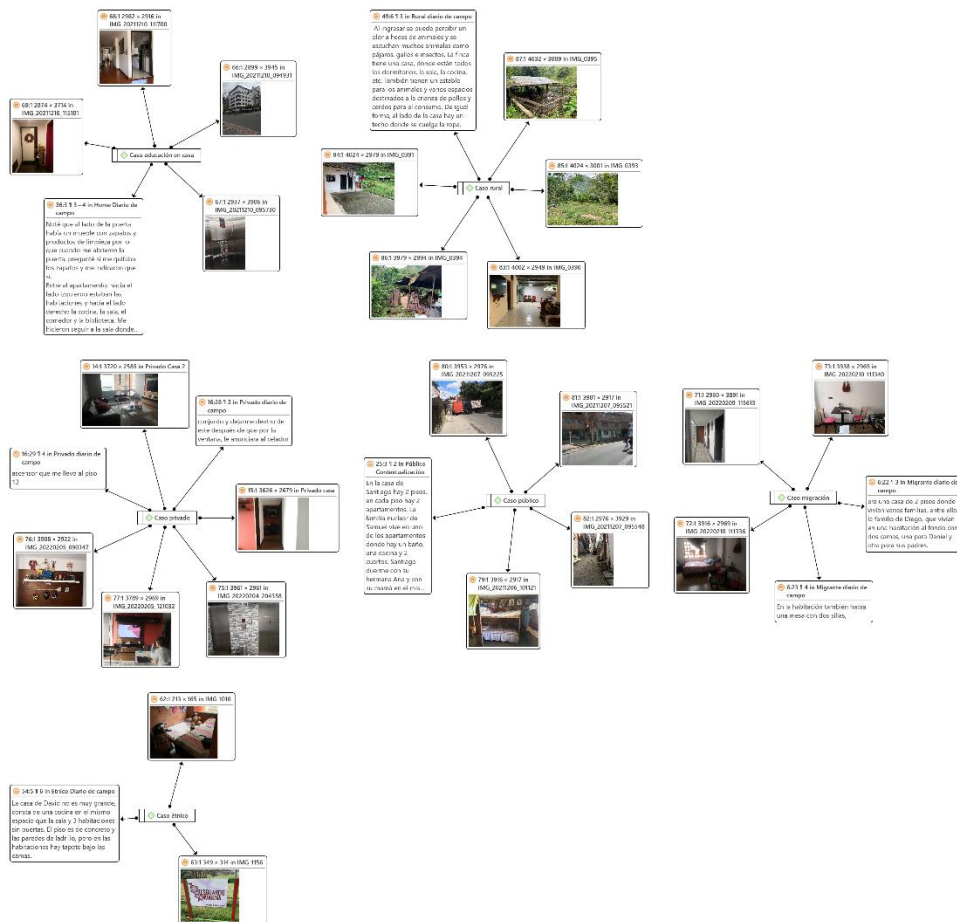
eligen los ingredientes y las emociones que representan, y luego cada miembro de la familia elige un ingrediente que tendrá que moldear con plastilina a la vez que piensa en alguna situación donde haya sentido dicha emoción. Posteriormente, se reúnen todos los ingredientes y cada miembro cuenta su situación, mientras los otros dan otro tipo de estrategias para manejar dicha emoción.

En tercer lugar, para la dimensión social se utilizarán una serie de vasos plásticos para representar los diferentes grupos a los que la familia pertenece. Cada miembro tendrá unos vasos en los que representará 3 o 4 grupos a los que pertenece que pueden ser: familia nuclear, familia extendida, barrio, iglesia, colegio, trabajo, grupo cultural, etc.

En cuarto lugar, para la dimensión imaginativa se realizará una actividad para desarrollar sentido del humor en la que cada miembro de la familia sacará una palabra de una bolsa misteriosa (animal, objeto, persona, profesión...) y tendrá que improvisar algo que haga a los demás reír utilizando dicha palabra.

<p>En quinto lugar, para la dimensión cognitiva se le presentará a la familia un reto en el que tendrán que pensar y trabajar en equipo para resolverlo. En el reto el objetivo es que logren llevar agua de un vaso a otro sin que estos se toquen y sin acercarlos más de 5 cm.</p> <p>Para hacerlo les daré lana y pitillos y al final del ejercicio reflexionaremos sobre la resolución de problemas y el ejercicio cognitivo que se realizó.</p> <p>En último lugar, para la dimensión fisiológica se realizará un ejercicio de respiración y meditación guiada a través de una historia y sonidos relajantes.</p>	
<p>Cierre</p> <p>Se le pedirá a cada miembro de la familia que dibuje algo que aprendieron en la actividad y este dibujo se lo podrán quedar al igual que el resto de recursos que hicieron para recordar que en momentos difíciles, existen diferentes formas de afrontar una situación y podemos elegir cualquiera de ellas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas - Lápices - Colores

Anexo 8



Anexo 9

Código	Grupo de códigos 1	Grupo de códigos 2	Grupo de códigos 3	Grupo de códigos 4	Grupo de códigos 5
Aburrimiento					Pandemia
Acompañamiento pandemia		Educación			

Afrontamiento infantil			Factores promotores de afrontamiento (+/-)		
Apertura investigación					
CA (Canal afectivo)	Canales de afrontamiento BASIC Ph				
Cambios en metodología					
Características familiares					
Características personales					
Casa					
Caso educación en casa					
Caso étnico					
Caso migración					
Caso privado					
Caso público					
Caso rural					

CB (Canal beatitud)	Canales de afrontamiento BASIC Ph				
CC (Canal cognitivo)	Canales de afrontamiento BASIC Ph				
CF Canales de familia	Canales de afrontamiento BASIC Ph				
CI (Canal iamaginario)	Canales de afrontamiento BASIC Ph				
Ciudadanía					
CM (Canal motor)	Canales de afrontamiento BASIC Ph				
conectividad		Educación			
Contexto	Canales de afrontamiento BASIC Ph				
CS (Canal social)					

Dificultades económicas					Pandemia
Dificultades educativas pandemia					Pandemia
Dificultades familiares					
Dificultades niño					
Dificultades pandemia familia					
Duelo					
Educación		Educación			
educación familia		Educación			
Enfermedad en pandemia					Pandemia
Felicidad					Pandemia
FPA Búsqueda de apoyo			Factores promotores de afrontamiento (+/-)		

FPA Curiosidad			Factores promotores de afrontamiento (+/-)		
FPA Negociación			Factores promotores de afrontamiento (+/-)		
FPA Oposición			Factores promotores de afrontamiento (+/-)		
FPR Autoestima				Factores promotores de resiliencia (+/-)	
FPR Comunidad				Factores promotores de resiliencia (+/-)	
FPR Cuidado familiar				Factores promotores de resiliencia (+/-)	

FPR Desplazamiento				Factores promotores de resiliencia (+/-)	
FPR Empatía				Factores promotores de resiliencia (+/-)	
FPR Esparcimiento				Factores promotores de resiliencia (+/-)	
FPR Exposición controlada a la adversidad				Factores promotores de resiliencia (+/-)	
FPR Finalización de una tarea				Factores promotores de resiliencia (+/-)	
FPR Flexibilidad				Factores promotores de resiliencia (+/-)	
FPR Independencia				Factores promotores de resiliencia (+/-)	

FPR Iniciativa				Factores promotores de resiliencia (+/-)	
FPR Introspección				Factores promotores de resiliencia (+/-)	
FPR Moralidad				Factores promotores de resiliencia (+/-)	
FPR Optimismo				Factores promotores de resiliencia (+/-)	
FPR Pensamiento estratégico				Factores promotores de resiliencia (+/-)	
FPR Profesores		Educación		Factores promotores de resiliencia (+/-)	
FPR Regulación de emociones				Factores promotores de resiliencia (+/-)	

FPR Relaciones sociales				Factores promotores de resiliencia (+/-)	
FPR Resolución de problemas				Factores promotores de resiliencia (+/-)	
FPR Sentido del humor				Factores promotores de resiliencia (+/-)	
Hipotética situación					
Interesante					
Llegada					
Medidas de autocuidado					Pandemia
Miedo					Pandemia
Persistencia					
Perspectiva familiar		Educación			
Perspectiva infantil		Educación			

Positivo pandemia					Pandem ia
Rabia					Pandem ia
Raro					Pandem ia
Tipo de educación		Educaci ón			
Tristeza					Pandem ia
Violencia					