



# Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas

**Pedagogías críticas  
latinoamericanas**

Tunja - Boyacá

# 2020

Del 6 al 9 de octubre

**Experiencias de maestras y maestros**



**Uptc**  
Universidad Pedagógica y  
Tecnológica de Colombia

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL  
DE ALTA CALIDAD  
MULTICAMPUS  
RESOLUCIÓN 2810 DE 2013 MEN / 9 AÑOS

**FACULTAD**  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación

Maestría en  
Gestión  
Educativa

LA UNIVERSIDAD  
QUE QUEREMOS

**LA INTUICIÓN EDUCATIVA QUE LA PANDEMIA REVELÓ.  
CIBERENCUENTROS Y SALUD MENTAL EN JÓVENES DE 137 CIUDADES  
DEL MUNDO**

**Autores:**

**Poenitz, Victoria**

Fundación Scholas Occurrentes.

**Correo electrónico:** [victoria.poenitz@scholasoccurrentes.org](mailto:victoria.poenitz@scholasoccurrentes.org)

**Eje temático:** Emociones y Educación

**Resumen:** El presente trabajo pretende describir la construcción de un espacio pedagógico no formal virtual en tiempo de aislamiento social preventivo y obligatorio en el que participaron 2500 jóvenes de 170 ciudades del mundo.

Se realizó un estudio exploratorio, descriptivo y de tipo longitudinal, sobre la valoración de los estados de ánimo de los propios estudiantes antes y después de cada encuentro semanal. Se partió de un reporte con valores más altos de la media esperada en intensidad de emociones de valencia negativa como soledad, nerviosismo y tristeza. En los resultados se reflejó una disminución del 44,60 % de la sensación de soledad, un 46,07% en la de inquietud, nerviosismo o intranquilidad, y un 69,09% en la intensidad de la tristeza. Asimismo, se evaluó un incremento del 43,04% en la autopercepción de la intensidad de la esperanza, del 53,35% en actitud prosocial y del 68,46% en la sensación de alegría.

## **Introducción**

Desde el punto de vista filogenético, las expresiones emocionales facilitan la adaptación del ser humano al medio ambiente, siendo una estrategia fundamental en la comunicación de la información que el individuo necesita para una interacción eficaz (Damasio, 1994). Es así, tal y como lo sostiene el autor en 2006, en su libro "En busca de Spinoza", donde argumenta: "las emociones proporcionan un medio natural para que el cerebro y la mente evalúen el ambiente interior y el que rodea al organismo, y para que respondan en consecuencia y de manera adaptativa <sup>1</sup>" (p. 56). Esta evaluación, se puede hacer de manera inconsciente y de manera consciente: "en efecto, uno de los objetivos clave de nuestro desarrollo educativo es interponer un paso evaluativo no automático entre los objetos causativos y las respuestas emocionales. Intentamos, al hacerlo, modelar nuestras respuestas emocionales naturales y adecuarlas a los requerimientos de una cultura determinada" (p. 57). (Damasio, 2006)

El saber respecto de una emoción, es el conocimiento de una lista de componentes vinculados en una secuencia prototípica, incluidas las causas típicas, expresiones faciales y vocales, las consecuencias del comportamiento, una etiqueta para el concepto, etc (Widen, 2012).

Sólo cuando las personas son capaces de utilizar la expresión facial de las emociones como un canal de comprensión y expresión interaccionarán de manera adecuada con su entorno. Este entorno, a su vez, dará lugar a experiencias que modulan dicha capacidad. Por lo tanto, es un proceso autorregulatorio que puede

---

Damasio, A. (2006). En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos. Crítica. Barcelona.

ser dirigido a través de la implementación de programas de intervención sobre los aspectos emocionales. (Gordillo et al., 2015)

Resumiendo, entre otras señales, las expresiones emocionales facilitan la adaptación conductual para la transmisión de la información de manera rápida y precisa, posibilitando así la supervivencia por adecuación del comportamiento a las diferentes interacciones sociales (Ekman, 1993).

House, Landis & Umberson (1988), entre otros, mostraron que el aislamiento social puede ser un factor de riesgo para la morbilidad, y que las consecuencias negativas del aislamiento para la salud, son particularmente fuertes en los sectores más vulnerables de la población, entre ellos, los jóvenes.

En marzo de 2020, más del 69% de la población estudiantil mundial se vio afectada por la pandemia del COVID-19, y tras la implementación generalizada de cuarentenas o restricciones de movilidad en la mayoría de países, la salud física y mental de los jóvenes se vio, de repente, seriamente alterada. Esta situación, a falta de respuesta de mecanismos de educación formal adecuados, así como de recursos humanos capacitados en herramientas digitales innovadoras, falta de políticas públicas en la mayoría de los países y déficit en la conectividad; puso inmediatamente en primera línea de acción a organismos y asociaciones educativas orientadas a la población juvenil.

Como un efecto dominó, la mayoría de los países fueron atravesando preocupaciones similares: muertes, presiones sobre los sistemas sanitarios, medidas que debieron adoptarse rápidamente abordando lo desconocido. A pesar de que en algunos países la situación ha empeorado más que en otros, el distanciamiento social y el aislamiento fueron las medidas más comunes para prevenir y romper la cadena de contagio. Lugares que, por definición, reúnen a muchas personas en espacios pequeños, se han cerrado para encontrar formas

alternativas de trabajar bajo el imperativo del trabajo virtual (videollamadas, seminarios web, videoconferencias, etc.).

El cierre de escuelas ha exigido una pronta respuesta de las instituciones y los Gobiernos, con el fin de garantizar el nivel mínimo de continuidad de las actividades. Las instituciones educativas se vieron obligadas a brindar otros medios de aprendizaje a los niños y adolescentes de todo el mundo: asistir a clases a través de videollamada, presentar sus tareas en plataformas digitales y mantener el vínculo con sus docentes a través de correo electrónico.

Aunque parezca simple el cambio que se realizó hacia la educación a distancia en muy poco tiempo, UNESCO ha denunciado la disparidad que deriva de la misma, principalmente en términos de acceso a internet y a la información. Sumado a esto, los maestros deben estar capacitados para poder impartir la educación a distancia y en línea de manera adecuada.

### ***Vulnerabilidad, aislamiento y riesgo social.***

El bienestar de los jóvenes puede definirse como “un estado de ánimo y actitud positiva sostenible, resiliencia y satisfacción con uno mismo, sus relaciones y un comportamiento apropiado en la escuela” (Universidad Católica Australiana y Erebus Internacional, 2004). De acuerdo a una investigación llevada adelante por la Universidad Católica Australiana y Erebus Internacional, existe una probada correlación entre la salud de los jóvenes y su sentido de pertenencia a las comunidades, familias y escuelas. Este mismo estudio destaca seis caminos que pueden conducir al bienestar de los estudiantes, para ser considerados complementarios y recíprocos (ibidem, Pp: 34-35):

- 1) Seguridad física y emocional;
- 2) Valores por-sociales;
- 3) Una comunidad escolar de apoyo y contención;

- 4) Un enfoque basado en las fortalezas;
- 5) Un sentido de pertenencia y un propósito;
- 6) Un estilo de vida saludable;

De acuerdo a éste y otros desarrollos, es amplio el campo investigativo que refiere que el aislamiento social aumenta los sentimientos de estrés y ansiedad; los expertos coinciden en que, como reacción a esto, las personas se sienten abrumadas, temerosas, tristes, enojadas y disminuye su actitud prosocial. Además, el brote del COVID-19 "puede empeorar los problemas de salud mental existentes y conducir a un número mayor de casos entre niños y adolescentes debido a la combinación única de la crisis en los sistemas de salud pública, el aislamiento social y la recesión económica" (Golbeirsten, Wen and Miller, 2020).

En una revisión sistemática de más de 50 estudios, se encontró una asociación clara entre la soledad y los problemas de salud mental en niños y adolescentes. La soledad se asoció con futuros problemas de salud mental hasta 9 años después. La asociación más fuerte fue con la depresión. Los hallazgos mencionados refieren además que puede haber diferencias de género con algunas investigaciones que indican que la soledad se asoció más fuertemente con síntomas elevados de depresión en las niñas y adolescentes, y con ansiedad social elevada en los niños y jóvenes. La multiplicidad de trabajos coincide en que la duración de la soledad parece ser un predictor de futuros problemas de salud mental. Esto es de particular relevancia en el contexto de COVID-19, considerando que los espacios que este grupo etéreo posee para evitar la soledad, han sido objeto prohibitivo en centenares de políticas públicas como método de prevención de contagios. Los gobiernos de más de cien países han definido tiempos extensos para el cierre de escuelas y/o la implementación del distanciamiento social dentro de las mismas. Por otro lado, se han coartado las actividades deportivas, los espacios recreativos, las reuniones con la familia ampliada, los clubes, plazas, y todos los espacios que se configuran como puntos

de encuentro necesarios para el desarrollo socioemocional de niños y adolescentes.

Es aún muy difícil predecir el efecto que COVID-19 tendrá en la salud mental de niños y jóvenes. El aislamiento social subjetivo experimentado por los participantes de los estudios arriba mencionados, no refleja las características actuales del aislamiento social experimentado a nivel global. En los estudios que componen el metaanálisis, el aislamiento social no ha sido impuesto; tampoco ha sido generalizado a las comunidades en las que residen. Por otro lado, los estudios analizados tampoco estaban en el contexto de una amenaza incierta pero peligrosa para la salud. Estas características limitan la medida en que podemos extrapolar de la evidencia existente al contexto actual.

### **La pedagogía de Scholas, como abordaje (¿virtual?) posible**

Scholas Occurrentes, organización internacional con sede en 14 países, y que a través de su red integra a más de 446.000 escuelas, como otros tantos espacios de encuentro, también vio afectada la posibilidad de continuar con su tarea. Las sedes debieron dejar de abrir sus espacios, se interrumpieron las actividades planificadas, y se impuso la necesidad de dar respuesta a la interpelación de muchos de los jóvenes que forman parte de su red.

Partiendo de la premisa de que la autopercepción de las emociones positivas tiene una clara implicancia en las estrategias de regulación de las experiencias negativas, estresantes o adversas (Tugade, Fredrickson y Barreto, 2004); y de que los resultados positivos producen una expansión cognitiva y conductual que promueve un estilo de afrontamiento adaptativo; se constituyó como imperioso pensar en un espacio en el que los jóvenes puedan encontrarse para expresarse, interactuar y generar comunidad en donde solo había vacío, incertidumbre, crisis y ausencias.

En una primera instancia, se convocó a 120 estudiantes de entre 15 y 17 años, de 60 ciudades de todo el mundo a participar en el Primer Encuentro Virtual Global de Jóvenes por el Covid-19, invitándolos a compartir su estado de ánimo. Las temáticas giraron en torno a cómo vivenciaban el momento, de qué manera la pandemia afectó a ellos y a sus familias, y cómo se sentían en relación a los cambios acaecidos en sus rutinas y comunidades.

La repercusión generada por el intercambio entre jóvenes de diversas nacionalidades, en realidades culturales, económicas, raciales, sociopolíticas y religiosas tan diferentes, configuró intuitivamente la necesidad de reiterar una vez más el momento. Lo pidieron los jóvenes, semana a semana, de modo tal que, a septiembre de 2020, la Organización ha organizado más de 40 encuentros virtuales, con la participación de más de 3.700 participantes. Sucesivamente, los adolescentes revelaron la emergencia de una verdad ineludible: la educación concierne no solo a estudiantes y maestros, sino también a familias, miembros de la sociedad, autoridades e instituciones. Se instauró así una pedagogía del encuentro, donde representantes de cada una de estas esferas sociales, fueron invitados a participar en los encuentros virtuales. Presidentes, Ministros de Educación, Primeras Damas, alcaldes, artistas, docentes, padres... encuentro a encuentro se fueron incorporando a pedido de los jóvenes, incorporando el diálogo como herramienta y la escucha como premisa. Se expresaron preocupaciones, esperanzas, sentimientos, así como opiniones sobre la educación y su desarrollo en época de COVID-19, y con anterioridad a ésta.

A través de una pedagogía crítica, que tuvo como objetivo el repensar las prácticas, emergió el debate ineludible sobre la necesidad de repensar la educación virtual como espacio posible de (des)encuentro. Desde los distintos actores se propusieron estrategias de organización de clases y modelos evaluativos; se repensó en la oportunidad que la realidad emergente ofrecía para crear nuevas formas de garantizar eficiencia y eficacia en el aprendizaje... a distancia, pero, por añadidura, también el presencial, el de siempre, el que no

había habido tiempo (o voluntad) de debatir en tiempos de normalidad. Desde los docentes, emergió la preocupación casi perseverativa, respecto de la imposibilidad de completar metas y programas u ofrecer experiencias de calidad. Encuentro a encuentro, los jóvenes expresaron su necesidad de reflexión de la educación como espacio de cuidado de su bienestar socioemocional. Por otro lado, se produjo la apertura de un espacio de escucha de los dolores, las dudas, los miedos de los adultos que los rodeaban.

La metodología desarrollada consistió en espacios virtuales semanales de 3 horas de duración, compuestas por un espacio común inicial, un espacio de reflexión en grupos pequeños donde se aborda un tema o palabra y luego un espacio conclusivo.

A lo largo de los encuentros, se buscó aumentar las oportunidades para que los jóvenes se encuentren con sus pares; incrementar el sentido de comunidad e integración; estimular la expresión en todas sus formas posibles; promover y aumentar las posibilidades de los jóvenes de expresar sus emociones y sentimientos, en un ambiente de respeto y escucha mutua; generar un ambiente de interacción colaborativa a través del involucro de diversos actores sociales.

### **Metodología**

El alcance del estudio fue de tipo exploratorio (se trató información general respecto a un fenómeno o problema poco conocido, incluyendo la identificación de posibles variables a estudiar en un futuro), descriptivo (se buscó generar información detallada respecto un fenómeno o problema para describir sus dimensiones (variables) con precisión y longitudinal, en 4 meses de implementación. La población estuvo conformada por 260 jóvenes, seleccionados en forma aleatoria entre los participantes del programa. Se aplicó la Escala de Valoración del Estado de Ánimo (Sáenz, 2001).

A los fines de la presente investigación se planteó un enfoque de tipo cualicuantitativo. De la combinación de ambos enfoques, surge la investigación mixta, que incluye las mismas características de cada uno de ellos. Grinnell (1997), citado por Hernández et al (2003), señala que los dos enfoques (cualitativo y cuantitativo) utilizan cinco fases similares y relacionadas entre sí:

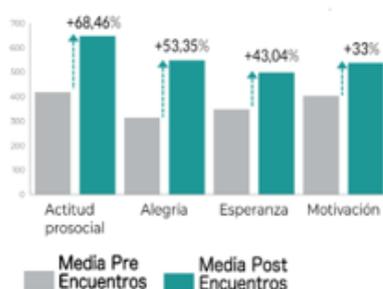
- a) Llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos.
- b) Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
- c) Prueban y demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
- d) Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
- e) Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar y/o fundamentar las suposiciones o ideas; o incluso para generar otras.

Se estableció un plan de análisis de datos, implementándose el programa Matlab R2012a para el análisis y procesamiento de los mismos (MathWorks, Natick, Massachusetts). Con una rutina customizada se leyeron los archivos de cada sujeto, ubicando todos los datos en una única matriz.

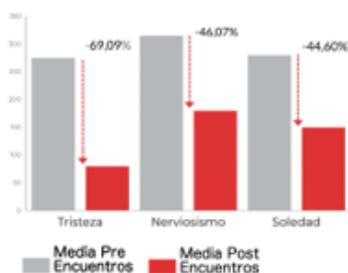
### **Desarrollo**

Del análisis realizado, se desprendió como resultado que los jóvenes reportaron un incremento del 43,04% en la autopercepción de la intensidad de la esperanza, del 53,35% en actitud prosocial, es decir, las ganas de hacer cosas por otros jóvenes, y del 68,46% en la sensación de alegría (Ver gráfico 1). Asimismo, se evaluó una disminución del 44,60 % de la intensidad en la autopercepción de la sensación de soledad, un 46,07% en la de inquietud, nerviosismo o intranquilidad, y un 69,09% en la intensidad de la tristeza (Ver gráfico 2).

En el proceso, se analizaron además cuatro factores relevantes para la conformación de una estructura de personalidad resiliente. Los jóvenes autorreportaron una mejora del 18,52% en su autoestima, del 20,76% en su optimismo respecto del futuro, de un 37,68% en la posibilidad de hablar de sus propias emociones, y de un 8,52% en la seguridad en sus propias creencias. También se registró un incremento del 44,6% en la autopercepción de la capacidad reflexiva e introspectiva, otro de los factores de personalidad relevante de cara a la resiliencia.



**Gráfico 1:** Medias estadísticas del aumento de la intensidad de emociones básicas y secundarias en el grupo de participantes, pre y post encuentros. (Adaptación de la escala de estado de ánimo, Sanz 2001).



**Gráfico 2:** Medias estadísticas de la disminución de la intensidad de emociones básicas y secundarias en el grupo de participantes, pre y post encuentros. (Adaptación de la escala de estado de ánimo, Sanz 2001).

## Conclusiones

Los datos obtenidos son relevantes, teniendo en cuenta el consenso mundial que existe respecto del impacto de las emociones de valencia positiva en el organismo, así como la disminución de las emociones de valencia negativa para la evitación de los factores perjudiciales del estrés en el sistema neuroendocrino. El aprendizaje de las capacidades para experimentar emociones positivas, a partir

del encuentro y el intercambio con otros jóvenes, funciona como un recurso necesario para el desarrollo del proceso resiliente en este particular período de crisis global. El aislamiento social puede ser un factor de riesgo para la morbimortalidad. Las consecuencias negativas del aislamiento para la salud son particularmente fuertes en los sectores más vulnerables, fundamentalmente, en niños y jóvenes.

Los jóvenes necesitan, imperativamente, vida social con sus iguales; en la adolescencia y la juventud, una de las funciones del cerebro es encontrar el sitio de cada uno dentro de su entorno, y eso incluye a sus iguales, otros jóvenes, porque será con ellos con los que van a construir la sociedad.

Fomentar la cognición social en tiempo de distanciamiento es el desafío global más grande que afrontamos como sociedad en la multiplicidad de actores sociales que la componen. Estos encuentros evidenciaron la potenciación de emociones positivas en los chicos; ese sentir de emergencia empática, donde se vislumbra a los pares en una diversidad de realidades que coinciden en una problemática común

“Enseñar en la fragilidad del encuentro con el otro, con lo otro, y por consiguiente, con uno mismo, con todo aquello que por ser distinto nos devuelve la capacidad de asombro”, ha sido una de las intuiciones de Scholas respecto al valor de las emociones en los procesos educativos, una mirada que hoy, en tiempos de una pandemia que ha desnudado la fragilidad de muchos de los sistemas que se creían seguros, se hace más que necesaria.

En línea con lo planteado por Fredrickson (2001), comprobamos que las emociones positivas causan fundamentalmente cambios en la actividad cognitiva y consecuentemente cambios en la esfera del comportamiento; que esto favorece la construcción de recursos personales (físicos, psicológicos y sociales) para enfrentar situaciones difíciles o situaciones problemáticas. Desde este punto de vista, se sostiene que aprender las capacidades para experimentar emociones

positivas, basadas en el encuentro e intercambio con otros jóvenes, funciona como un recurso necesario para el desarrollo del proceso de resiliencia en este período particular de crisis global.

### **Bibliografía**

Berger, Christian, & Milicic, Neva, & Alcalay, Lidia, & Torretti, Alejandra (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3),169-177.[fecha de Consulta 1 de Octubre de 2020]. ISSN: 0120-0534. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80533065004>

Damasio, A. (2006). En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos. Crítica. Barcelona.

Ekman, P. (1993). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48(4), 384–392. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.4.384>

Fredrickson B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218>

Golberstein E, Wen H, Miller BF. Coronavirus Disease 2019 (COVID-19) and Mental Health for Children and Adolescents. *JAMA Pediatr*. 2020 Apr 14. doi: 10.1001/jamapediatrics.2020.1456. Epub ahead of print. PMID: 32286618

Gordillo, F., Mestas, L., Pérez, M. A., Lozano, J. H., López, R. M., y Arana, J. M. (2013). La expresión facial de las emociones: Historia y aplicaciones. *Ciencia Cognitiva*, 7:1, 19-21.

Gordillo, F., Pérez, M., Arana, J.M., Mestas, L., López, R.M (2015). Papel de la experiencia en la neurología de la expresión facial de las emociones. *Rev Neurol*; 60:316-320

House JS, Landis KR, Umberson D. Social relationships and health. *Science*. 1988 Jul 29;241(4865):540-5. doi: 10.1126/science.3399889. PMID: 3399889.

Sanz, J. (1993). Procesos cognitivos en la ansiedad y en la depresión. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid. Consultada en internet el 26 de febrero de 2013 en: <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/19911996/S/4/S4004801.pdf>

Tugade, M. M., Fredrickson, B. L., & Barrett, L. F. (2004). Psychological resilience and positive emotional granularity: examining the benefits of positive emotions on coping and health. *Journal of personality*, 72(6), 1161–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00294.x>

Widen, S (2012). Children's Interpretation of Facial Expressions: The Long Path from Valence-Based to Specific Discrete Categories. *Emotion Review*. Vol. 0, No. 0 (1 –6). DOI: 10.1177/1754073912451492

Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, 39(1), 114-128. doi:10.1037/0012-1649.39.1.114

Widen, S. C., & Russell, J. A. (2007). Children's understanding of scripts for basic-level vs. social emotions. Poster presented at the 2007 Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Boston, MA.

Widen, S. C., & Russell, J. A. (2013). Children's recognition of disgust in others. *Psychological Bulletin*, 139(2), 271-299. doi:10.1037/a0031640

Widen, SC, Russell JA (2008). Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive development* 23 (2), 291-312