



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Las percepciones y sentimientos de los niños y niñas en Colombia en el confinamiento por COVID – 19

David Stick Gutierrez Barbosa

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Medicina, Maestría en Discapacidad e Inclusión social
Bogotá, Colombia
2023



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Las percepciones y sentimientos de los niños y niñas en Colombia en el confinamiento por COVID – 19

David Stick Gutierrez Barbosa

Magister en Discapacidad e inclusión social

Director (a):

PhD. Sol Mercedes Castro Barbosa

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Medicina, Maestría en Discapacidad e Inclusión social

Bogotá, Colombia

2023

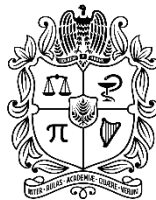


UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Para mis padres, mi pareja, mis amigas y a los niños y niñas que contaron sus sentires y me hicieron comprender el mundo más allá de la escuela.

“Cuanto más somos capaces de volver a ser niños, de mantenernos infantiles, más podemos entender por qué nos encanta el mundo y estamos abiertos a la comprensión, al entendimiento; cuando matamos nuestro niño interior, no estamos más.”

Paulo Freire



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Declaración de obra original

Yo declaro lo siguiente:

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.

David Stick Gutierrez Barbosa

Fecha: 06/12/2022



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Agradecimientos

A la profesora Sol Mercedes Castro Barbosa por sus constantes asesorías, encaminar la tesis y darle sentido a cada una de las voces de los niños y niñas. A todos los niños y niñas del Colegio La Joya IED, quienes desde sus voces le dieron sentido a esta tesis.

A mi papá, mi mamá, mi hermano y mi pareja por su apoyo en cada momento de la maestría. A José, Karen, Paula, Luisa, y Adriana, quienes con su amistad acompañaron cada segundo de la tesis, mostrando interés y dándome sus voces de aliento. A cada uno de mis compañeros de maestría que me enseñaron a comprender un mundo lleno de exclusión y que cada día luchan por garantizar los derechos humanos de todos y todas.

Mil gracias a todos aquellos quienes hoy están acompañando cada paso, cada sentir y cada momento.

A. Resumen

Esta investigación busca develar los sentimientos y percepciones que experimentaron los niños y niñas durante el confinamiento, decretado por el Estado colombiano con el objetivo de mitigar el contagio por el virus COVID-19. A partir de la conceptualización de la noción de confinamiento *antes* de la pandemia, se desglosan una serie de conceptos que interseccionan a los niños y niñas desde las representaciones sociales como el biopoder (corporeización), el género, la vulnerabilidad, el cuidado y la familia *durante* el confinamiento.

Los resultados de la investigación se plasmaron en el desarrollo del documento, en las narraciones de sentires y percepciones de los niños y niñas como fuente primaria. Sus voces fueron recogidas con ayuda de cuatro herramientas: mural de sentimientos, juego de roles, interaccionismo conversacional y entrevistas bailadas, las cuales permiten la expresión desde la metáfora para la construcción de un conocimiento.

Lo anterior, da lugar a la discusión entre la experiencia y el corpus de antecedentes teóricos, permitiendo entretejer los conceptos con el lenguaje y los modos de habitar el mundo por medio de la metáfora. Como fruto final este trabajo brinda tres estrategias para la escuela, la casa y a nivel personal, las cuales, a partir de bases pedagógicas contribuyen a las necesidades de la infancia creadas por el COVID-19.

Palabras clave: Confinamiento, Sentimientos, Percepciones, Género y Vulnerabilidad.

B.Abstract

The perceptions and feelings of children in Colombia in the confinement by COVID-19.

This research seeks to reveal the feelings and perceptions of children that originated during the confinement decreed by the Colombian state with the aim of mitigating the spread of COVID-19 virus. Beginning with the conceptualization of confinement *before* the pandemic breaks down a series of concepts that intersect children from social representations such as biopower (embodiment), gender, vulnerability, care and family "during" confinement.

The results of the research were reflected in the development of the document, within the narratives of feelings and perceptions of children as a primary source. Their voices were collected with the help of four tools: mural of feelings, role play, conversational interactionism and dance interviews, which allowed the expression from the metaphor for the construction of a knowledge.

The above gives rise to discussion between experience and the corpus of theoretical background, allowed to interweave the concepts with the language and the ways of inhabiting the world through the metaphor. As a final result, this thesis gives three strategies to school, home and on a personal level, from pedagogical bases that contribute to the children's needs created by the pandemic.

Keywords: Confinement, Feelings, Perceptions, Gender, and Vulnerability.

Contenido

	Pág.
A. Resumen	8
B. Abstract	9
C. Inicio de una investigación	14
1. Develando antecedentes	16
1.1 Conceptos claves	16
1.2 Antecedentes desde las voces del confinamiento	18
2. Objetivos	24
2.1 Objetivo general	24
2.2 Objetivos específicos	24
3. El confinamiento como problema social para la niñez	25
3.1 Cuerpos confinados de los niños y niñas	25
3.1.1 Antes de la pandemia	26
3.1.2 Durante la pandemia	28
3.2 Confinamiento y vulnerabilidad: relación que se impone sobre los sujetos	33
3.2.1 El cuidado durante la pandemia: percepciones del mundo durante el confinamiento	36
3.2.2 Los roles familiares durante el confinamiento	38
4. Marco teórico: Sentimientos y percepciones durante el confinamiento	41
4.1 Sentimientos en la cotidianidad	41
4.1.1 Una definición subjetiva	41
4.1.2 Sentimientos negativos y COVID-19	43
4.1.3 El género y la expresión de los sentimientos	45
4.1.4 El poder de la norma social sobre el género y los sentimientos	46
4.2 Percepciones encarnadas en los niños y niñas	50
4.3 Narrativas desde el lenguaje y el pensamiento	53
4.3.1 Metáfora, juego de expresión del lenguaje.	57
5. Hacia un viaje investigativo	59
5.1 Instrumentos de investigación	59
5.1.1 Interaccionismo conversacional	59
5.1.2 Juegos de roles	60
5.1.3 Mural de sentimientos	61
5.1.4 Entrevistas bailadas	61
5.2 Fases de la investigación	63
6. Entretejiendo voces, una discusión desde los resultados	67
6.1 Diálogo y actividades con los niños y niñas	67

6.2 Voces de los niños y niñas, resultados de la investigación	69
6.2.1 Durante el COVID-19: la vulnerabilidad y el cuidado desde las narraciones	70
6.2.2 La familia durante el confinamiento: dinámicas, conformación e imaginarios sociales.	76
6.2.3 Sentimientos y percepciones creadas por el aislamiento: implicaciones en la creación de pensamientos.	79
7. Final del viaje: el camino que debe seguir en diálogo	91
7.1 Estrategias para situaciones adversas	98
D. Bibliografía	104
E. Anexos	121
F. Anexo: Consentimiento informado	121
G. Anexo: Asentimiento informado	122

Lista de figuras

	Pág.
<i>Figura 1: Conceptos relevantes del primer antecedente</i>	18
<i>Figura 2: Conceptos relevantes del segundo antecedente</i>	19
<i>Figura 3: Conceptos relevantes del tercer antecedente</i>	20
<i>Figura 4: Conceptos relevantes del cuarto antecedente</i>	21
<i>Figura 5: Conceptos relevantes del quinto antecedente</i>	22
<i>Figura 6: Maltrato infantil; físico y emocional</i>	29
<i>Figura 7: Violencia de género</i>	29
<i>Figura 8: Estrés psicosocial y trastornos mentales</i>	30
<i>Figura 9: Exclusión social</i>	31
<i>Figura 10: Voces en la aplicación de las “entrevistas bailadas”</i>	62
<i>Figura 11: Imagen COVID-19/ Descripción</i>	68
<i>Figura 12: Vivencias corporizadas</i>	69
<i>Figura 13: Metáfora "enfermedad y confinamiento"</i>	69
<i>Figura 14: ¿Qué es COVID-19?</i>	69
<i>Figura 15: Firmas de los estudiantes de 8 años frente a su mural.</i>	70
<i>Figura 16: Percepción de trabajo durante el confinamiento</i>	70
<i>Figura 17: Significado del COVID-19</i>	70
<i>Figura 18: Sentimientos generados por el COVID-19</i>	71
<i>Figura 19: COVID-19 y vulnerabilidad</i>	71
<i>Figura 20: Tipo de violencia durante la pandemia</i>	72
<i>Figura 21: Sentimiento de tristeza por el COVID-19</i>	72
<i>Figura 22: Vivencias durante la pandemia</i>	72
<i>Figura 23: Narraciones de vulnerabilidad</i>	73
<i>Figura 24: Percepción de cuidado durante la pandemia</i>	73
<i>Figura 25: Las clases durante el confinamiento</i>	74
<i>Figura 26: Conformación de una Familia</i>	74
<i>Figura 27: Conformación de una familia 2</i>	75
<i>Figura 28: Percepciones de la familia</i>	75
<i>Figura 29: Conformación de la familia 3</i>	76
<i>Figura 30: Mural de la familia</i>	76
<i>Figura 31: Mural de la familia 2</i>	77
<i>Figura 32: Miedo durante la pandemia</i>	77
<i>Figura 33: Percepciones durante el confinamiento</i>	78
<i>Figura 34: Sentimiento de soledad</i>	78
<i>Figura 35: Sentimiento de tristeza</i>	79
<i>Figura 36: Sentimiento de muerte</i>	79

<i>Figura 37: Sentimiento de confinamiento</i>	80
<i>Figura 38: Miedo y tristeza en la pandemia</i>	80
<i>Figura 39: Sentimiento de enfermedad</i>	81
<i>Figura 40: Cumpleaños en la pandemia</i>	81
<i>Figura 41: Sentimiento de felicidad</i>	82
<i>Figura 42: Percepciones y sentimientos en la escuela "pandemia"</i>	82
<i>Figura 43: sentimientos en la, representación en el género</i>	83
<i>Figura 44: Sentimiento de pérdida "rostro sonriente"</i>	83
<i>Figura 45: Soledad</i>	84
<i>Figura 46: Percepción de la escuela</i>	84
<i>Figura 47: Percepción de alegría</i>	85
<i>Figura 48: Tristeza de N.G</i>	85
<i>Figura 49: Sentimientos en la escuela</i>	86
<i>Figura 50: Gráfica de desagrado</i>	86
<i>Figura 51: Percepción de enfermedad pandémica</i>	87
<i>Figura 52: Percepciones en la pandemia</i>	87
<i>Figura 53: Metáfora como juego de expresión</i>	88
<i>Figura 54: Metáfora como expresión de sentimientos</i>	88
<i>Figura 55: Cara A, Folleto para Niños y Niñas</i>	96
<i>Figura 56: Cara B, Folleto para Niños y Niñas</i>	97
<i>Figura 57: Cara A, Folleto para Acudientes (Padres de Familia)</i>	98
<i>Figura 58: Cara B, Folleto para Acudientes (Padres de Familia)</i>	98
<i>Figura 59: Infografía "Pedagogía de la muerte" para Docentes</i>	100

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1: Categorías para entender el discurso de niñas y niños	54
Tabla 2: Instrumentos por edades	64

C. Inicio de una investigación

Este documento de tesis, asociado a la maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional, busca dar voz a las narraciones de las vivencias de la niñez frente al evento denominado pandemia por COVID-19, el cual, trajo consigo una serie de representaciones y dinámicas que cambiaron el modo de vivir de las personas. En esta investigación se prioriza la población infantil como principal referente de información frente a los efectos y daños causados por el confinamiento como medida de protección frente a la pandemia, pues, los niños y niñas fueron considerados población vulnerable al contagio, obligada a recluirse como medida de protección y en beneficio a la salud pública.

El confinamiento transformó y resignificó escenarios como el colegio, donde habitan diariamente los niños y niñas en Colombia, en consecuencia, sus percepciones cambiaron y se crearon nuevos sentimientos basados en aprendizajes. De allí parte el propósito de esta investigación: develar lo sucedido con la niñez en este periodo. Con este objetivo, la línea investigativa partió de una búsqueda de antecedentes en torno a las nociones de infancia, vulnerabilidad, cuidado, género, familia, entre otros, en relación al concepto de confinamiento.

Este documento se encuentra fraccionado en siete capítulos: el capítulo primero desglosa los antecedentes de la investigación, desde los parámetros para recolectar el corpus hasta los hallazgos más relevantes en torno a los conceptos claves, de la mano, el capítulo segundo hace referencia a los objetivos establecidos para este trabajo. En el tercer capítulo se encuentra la problemática transversalizada por el concepto de confinamiento antes y después de la pandemia por COVID-19, allí se destaca el concepto de cuidado, vulnerabilidad y roles familiares en torno al desarrollo de los niños y niñas. El capítulo cuarto corresponde al marco teórico, donde se enlazan conceptos que aparecen en la búsqueda investigativa a modo de antecedentes y que abren el panorama de las vivencias, percepciones y sentimientos de los niños y niñas durante este periodo de tiempo. En el capítulo quinto se encontrará la metodología junto con los instrumentos y fases de la investigación, a partir esté, en el quinto se sitúan los resultados y discusión. Por último, en

el capítulo sexto, se encuentran consignadas las conclusiones, acompañadas de una serie de piezas infográficas diseñadas para los niños, los padres y los docentes.

1. Develando antecedentes

1.1 Conceptos claves

En primer lugar, se realizó un rastreo por medio de distintas bases de datos (revistas Scielo, Redalyc, Dialnet) y el repositorio institucional de la Universidad Nacional de Colombia, allí, la búsqueda se enfocó en develar el concepto de *confinamiento* y su importancia en el contexto colombiano. Las investigaciones encontradas dieron muestra de un abordaje desde distintas disciplinas y una relación intrínseca entre el confinamiento y los espacios violentos. En este sentido, es equiparable el conflicto armado colombiano, el narcotráfico, el confinamiento por las dinámicas de la educación rural y la violencia intrafamiliar, pues estos espacios son considerados de riesgo para los niños y niñas de diferentes sectores poblacionales (Gonzalez, 2016).

Sin embargo, el *confinamiento* en Colombia fue consecuencia del aislamiento selectivo originado como estrategia para la protección de las personas frente al contagio generado por el COVID-19 (Ministerio de Salud de Colombia, 2020). Una medida de seguridad que transformó las formas de habitar los espacios como colegios, jardines, parques y hogares, dando lugar a la construcción de nuevos significados nacidos de las nuevas percepciones. Desde entonces, aumentó el interés investigativo hacia los efectos del confinamiento, dando prioridad a la investigación como herramienta para mitigar la crisis en salud. Así pues, estudios entre los años 2020 a 2022 sobre el confinamiento durante la pandemia del COVID-19 dieron cuenta de cómo se intentó dar solución a los efectos colaterales que ocasionó el virus desde su aparición en China el 8 de diciembre de 2019 y su declaración oficial en marzo del año 2020 como pandemia por la OMS (Maguiña, Gastelo y Tequen, 2020).

Ahora bien, entre los parámetros para seleccionar el corpus se tuvo en cuenta que los estudios tratarán los conceptos: *confinamiento*, *niñez* y *pandemia*, en relación con las percepciones y los sentimientos que se originaron en el tiempo de aislamiento, dando especial atención a documentos que relatan desde la voz de la niñez. Fue clave reconocer las necesidades situadas en la interpretación desde contextos culturales y vivencias a nivel personal, social y económico que se asocia al confinamiento decretado por el gobierno colombiano. Además, se agregaron como palabras claves las asociadas al manejo y

prevención del COVID-19 con el fin de ampliar la información sobre las dinámicas diseñadas por la sociedad para mitigar el contagio, como: aislamiento y protocolos de bioseguridad.

De la información suministrada por investigaciones previas que trabajan sobre el concepto de *confinamiento* se logró extraer una serie de etiquetas que se conectan al término *infancia*, como son: la *vulnerabilidad* y el *cuidado*. Estas palabras son constantes en la cultura colombiana y sus imaginarios sociales fundamentados en el capacitismo, que se define como “una red de creencias, procesos y prácticas que producen una clase particular de sujeto y de cuerpo que se proyecta normativamente como lo perfecto y típico de la especie y, por lo tanto, como lo esencial y plenamente humano” (Campbell, 2008, p 12). En otras palabras, estos dos conceptos, que limitan el cuerpo y comportamiento de los niños y niñas en el espacio, son parte de la idiosincrasia en Colombia. A nivel global la UNICEF y la ONU se establecieron como entidades responsables de la protección de la población infantil, teniendo a la familia como foco moldeador de sentimientos e inteligencia afectiva o la carencia de ella durante el confinamiento (UNICEF, 2020).

Asociado a lo anterior, se marcó la importancia de entretener el concepto de *infancia* con el de *género* y *biopoder* por la cercanía al vínculo familiar y sus enseñanzas. Estos conceptos fueron estudiados desde los imaginarios sociales por Michel Foucault, (1981-2000) como nociones de control que se ejercen sobre los cuerpos gracias a la construcción social y la regulación dada por las normas. Sus postulados enfatizan el poder como el régimen de control que recae sobre el individuo (anatopolítica) o la sociedad (biolítica), estableciendo lo normal y lo anormal. La reproducción de la normalización del deber ser social e individual se da, principalmente, a nivel educativo en familias y escuelas, siendo el *género* un arquetipo del capacitismo social.

Ahora bien, se hace necesario comprender el concepto de *género* y su relación con la expresión de sentimientos. En su obra “La teoría de los sentimientos” Agnes Heller (1999) rompe el paradigma biológico y le da importancia a la construcción social (sentimientos) en el desarrollo del pensamiento, la personalidad y la acción del sujeto. Posteriormente, Norbert Elías (2000) retomará estos postulados para argumentar la importancia de los sentimientos en las sociedades, aserción comprobada desde las neurociencias por el especialista en las bases neurológicas de la mente, António Damásio

(2010). Desde la educación, Lev Vygotsky (1934) afirma la importancia del lenguaje como herramienta para la interacción con el mundo de la mano con la teoría de las funciones del lenguaje establecida por el lingüista Michael Halliday.

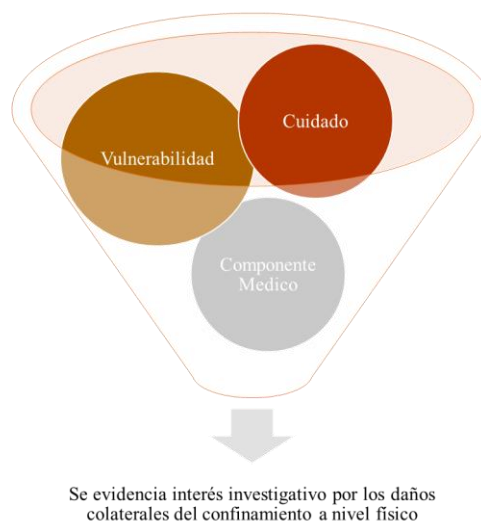
1.2 Antecedentes desde las voces del confinamiento

Resaltando los conceptos claves del corpus teórico, se realizó una búsqueda con la que se pretendía ampliar los documentos que narran los efectos asociados al confinamiento desde las voces que vivieron la pandemia. Se resaltan dos estudios en América del Sur, más específicamente en Uruguay y Argentina, relacionados con las voces de niñas y niños (Díaz, 2020). De igual forma, se encontraron otros datos relacionados en España, Italia y Pakistán, donde se evidenciaba un claro interés por las emociones y sentimientos, permitiendo ampliar el marco geográfico. A continuación se desglosan los artículos tenidos en consideración.

En primer lugar, están los artículos que se escribieron entre los años 2020 a 2022 y que tenían la función principal de desarrollar el concepto de *pandemia* y COVID-19, partiendo de las herramientas y estrategias que se usaron para controlar y mitigar el daño colateral del confinamiento, ejemplo de ello es el modo, en el entorno educativo, la casa tomó las funciones de escuela y las transformaciones en el rol de la familia. A este respecto resalta el artículo “Obesidad en tiempo de COVID-19” el cual enfatiza la importancia de la Educación Física para mitigar la obesidad, pues a causa de la baja activación física hubo un incremento de peso durante tiempo de confinamiento y, con ello, demás enfermedades asociadas al aumento de peso (Rubio, 2021).

Lo anterior, abre la posibilidad de ampliar la noción de *confinamiento*, en relación con las características: *cuidado* y *vulnerabilidad*, propias de los cuerpos infantiles desde una perspectiva médica de las enfermedades físicas. También existen artículos que se preocupan por la salud mental de la infancia, especialmente, en el aumento de cuadros depresivos, ansiedad y otras clasificaciones del DSM V o CIE-10, como lo plasma el artículo “Salud mental en la infancia y adolescencia durante la pandemia de COVID – 19” (Galiano, Prado y Mustelier, 2021)

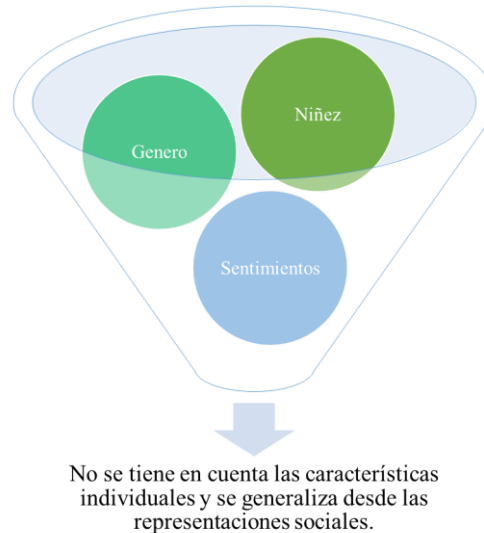
Figura 1: Conceptos relevantes del primer antecedente



Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, resalta el texto “Diferencias de sexo, género y diferencias sexuales” que trabaja sobre los términos *infancia* y *niñez* como categorías que generalizan la definición de infancia sin diferenciar las características individuales y bajo la clasificación de género desde *lo normal* a nivel social. Su autora expone la clasificación entre lo masculino y lo femenino y cómo esta se ve permeada por la expresión de sentimientos, marcando la diferencia de género sobre los cuerpos, imponiendo características a nivel social y determinando diferentes roles a nivel cultural y social durante la pandemia (Lamas, 2000). Se destaca que en los estudios sobre la expresión de sentimientos durante la pandemia de COVID-19, esta se muestra condicionada por una relación con el género que varía la percepción del confinamiento, pues se encuentra ligada al biopoder que recae en la clasificación de género y la sexualidad desde Foucault (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2021).

Figura 2: Conceptos relevantes del segundo antecedente



Fuente: Elaboración propia

En tercer lugar, ampliando la noción de confinamiento desde los imaginarios sociales sobre las emociones generadas en la infancia durante el evento pandémico a nivel mundial, se recoge las cinco o seis clasificaciones dadas desde lo biológico por Daniel Goleman (1995) en su libro “Emotional intelligence”. Este psicólogo estadounidense, clasifica las emociones en cinco: la ira, la tristeza, la alegría, el desagrado y el miedo, adicionalmente, establece la similitud entre los sentimientos y las emociones, por tener “una activación desde del sistema parasimpático” (p. 327). Esta perspectiva deja atrás la idea de los sentimientos como construcción social con representación de carácter cultural que varía su significado dependiendo de sus aprendizajes, para dar paso a una definición ligada a lo biológico.

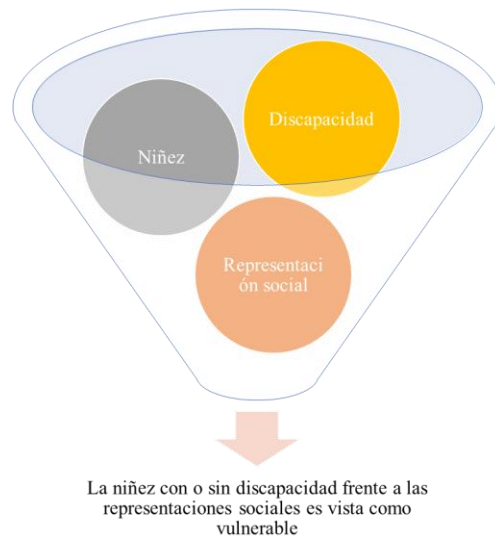
Figura 3: Conceptos relevantes del tercer antecedente



Fuente: Elaboración propia

En cuarto lugar, las condiciones sociales, que si bien se situaron en los cuerpos de niños y las niñas con discapacidad y sus herramientas para afrontar las problemáticas por el confinamiento por la pandemia, también afectaron las representaciones e imaginarios sociales que condicionaron los cuerpos de los niños y las niñas en general, asilándolos y exponiéndolos a situaciones que aumentaron sus condiciones de *vulnerabilidad*. A este respecto la Organización Panamericana de la salud ratifica el aumento de las brechas de desigualdad para la niñez con y sin discapacidad en comparación con el resto de la población hectárea (UNICEF, 2021)

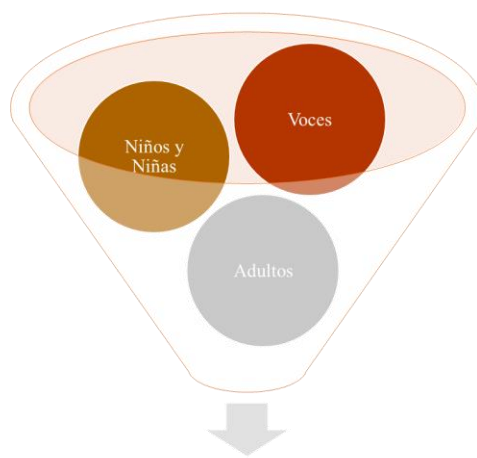
Figura 4: Conceptos relevantes del cuarto antecedente



Fuente: Elaboración propia

Por último, se evidencia que, en su mayoría, los artículos no tienen en cuenta las voces de los niños y niñas en su totalidad, pues se construyen a partir de las realidades y la interacción con el ambiente adulto (Araya, 2007). De esta forma se crea una visión única dependiendo del contexto, modelando una serie de características individuales que traducen las experiencias y se narran desde la visión adulta con ayuda de estrategias y herramientas creadas por la percepción de unos conocimientos dados por estadísticas académicas, que, en consecuencia, silencian las narrativas infantiles (Garbanzo, 2007). Aunque entidades gubernamentales han buscado tener en cuenta las voces de los niños y niñas se sigue minimizando los efectos ocasionados bajo el argumento de que esta población tiene más características de “flexibilidad emocional y resiliencia al cambio” (García, 2013, p 23). Por lo cual se concluye con tres temas de relevancia e importancia: el primero, los niños y niñas desde el punto emocional; el segundo, sus voces silenciadas; el tercero, radica en la búsqueda de soluciones desde los adultos para las necesidades durante la pandemia.

Figura 5: Conceptos relevantes del quinto antecedente



En los documentos no se tienen en cuenta las voces de los niños y niñas, se crea partiendo de las necesidades formuladas por los adultos.

Fuente: Elaboración propia.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

- ❖ Develar las voces de los niños y niñas desde la comprensión simbólica de sus percepciones y sentimientos, durante el confinamiento por COVID-19 en sus hogares.

2.2 Objetivos específicos

- ❖ Comprender e interpretar las voces de los niños y niñas desde su contexto y cultura, mostrando las diferentes formas de vivir el mundo en pandemia desde la construcción y resignificación de las percepciones y sentimientos.
- ❖ Mostrar desde las narrativas propias de los niños y niñas sus percepciones y sentimientos generados durante el confinamiento por la pandemia, reconociendo las voces para la construcción y diseño de estrategias desde el afrontamiento de situaciones adversas y nuevas que da la sociedad.

3.El confinamiento como problema social para la niñez

3.1 Cuerpos confinados de los niños y niñas

Durante siglos a la infancia se le ha asignado características de fragilidad que han afianzado la necesidad de crear medidas para garantizar la seguridad y protección de esta población. En consecuencia, el Estado colombiano, como garante de derechos, ha construido una serie de normas y leyes que pretenden evitar riesgos a esta población a nivel social o individual; en primera medida, le asigna la responsabilidad del cuidado a la “familia” y en segunda medida, genera espacios en la agenda política para buscar herramientas que ayuden a prevenir la vulneración de los derechos de la niñez (CEPAL, 2005).

Algunas de las medidas tomadas para la protección de la infancia a nivel histórico en Colombia datan de 1968, cuando se abre la puerta para el diseño de la ley de Patria Potestad (ley 75 de 1968), la cual busca el cumplimiento de los derechos de los NNA (Niñas, niños y adolescentes). Posteriormente, en el 2006 nace la ley de Infancia en Colombia (Jiménez, 2008), la cual establece una serie de reglamentaciones como medida de protección; sin embargo, estas medidas marcan, de forma indirecta, una relación de inferioridad para la infancia, justificada en la prevención de los peligros sociales y utilizada como herramienta de control social desde la familia con características vistas o similares a las de una institución.

Para Foucault (1979), “la familia es definida como una institución que crea experiencias por medio de prácticas sociales y discursivas delimitando al sujeto” (Quiceno, 2003, p3), en otras palabras, la influencia del entorno familiar establecida desde las prácticas sociales establece límites sobre los niños y niñas. En este sentido, ya existía un confinamiento asociado a características de vulnerabilidad y fragilidad, el cual estaba marcado por las dinámicas sociales desde antes que se implementara el confinamiento como herramienta para la prevención de contagio durante la pandemia por COVID-19, también llamado “aislamiento selectivo” (Ministerio de Salud de Colombia, 2020, p 54).

Por lo anterior, el término *confinamiento* se puede dividir en dos momentos: *antes* de la pandemia y *durante* la pandemia, cada uno con un raíz y sentido distintos frente a las situaciones y los actores que se vieron involucrados. El *antes* de la pandemia tiene una serie de características que se abordan de manera superficial en la investigación, pero son necesarias para brindar un contexto desde donde los niños y niñas compartan sus experiencias. El *durante* la pandemia parte de una serie de dinámicas como el confinamiento, el establecimiento de normas, las interacciones-conductas familiares y el nivel socioeconómico que según la UNICEF (2021) fueron escenario para la vulneración de derechos de la infancia.

3.1.1 Antes de la pandemia

En la búsqueda por consolidar una base teórica de las experiencias de los niños y niñas en la interacción cotidiana en su contexto, se enlazaron algunas dinámicas con relación al confinamiento antes de la pandemia, como el trabajo infantil, la violencia intrafamiliar, la violencia por el conflicto armado y la familia. Para lo cual, se hace necesario retomar algunos aspectos históricos y culturales que giran sobre el concepto de *aislamiento* basado en constructos de *vulnerabilidad* y de *cuidado* en torno a situaciones de violencia social y familiar. Escenarios que alentaron a los gobiernos en el diseño de estrategias para garantizar los derechos humanos de la infancia desde las leyes.

Una de las situaciones que más interés ha tenido en las agendas políticas y que confina a los niños y niñas a espacios de maltrato es el trabajo infantil, el cual tiene miradas desde la fragilidad del cuerpo hasta la explotación del mismo. Esto da lugar a que se hable de la infancia como aquella población que por su baja producción afecta la economía, según lo cual se hace necesario que “se naciera como personas adultas y listas para producir” (Masso, 2021, p 67). Si bien esta visión es tomada desde el sistema capitalista, existen otras corrientes de pensamiento que buscan otros objetivos, lo que ha permitido que se diseñen políticas para evitar el trabajo infantil y, de esta manera, se evite la mercantilización de la mano de obra en tempranas edades. Un ejemplo de estas políticas, son las diseñadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en el 2021, donde se conformaron equipos móviles de protección integral (EMPI), cuya finalidad es restablecer los derechos de los niños y niñas en situación de trabajo infantil desde el fortalecimiento del proyecto de vida con apoyo de la familia y la comunidad.

Una de las inconformidades a nivel social cuando se presentan situaciones que confinan los cuerpos de los niños y niñas es qué sucede con el estado en el momento de hacer cumplir las leyes para el cuidado de la infancia. De la mano la incógnita de por qué se le asigna la custodia legal a personas aún cuando no son idóneas para proteger a la infancia. Entonces, los acudientes adquieren una serie de derechos para ejercer poder sobre los cuerpos de los niños y niñas frente a la dependencia social y económica, con el fin de volverlos sujetos que pueden producir por medio de un contexto laboral (Masso, 2021). En ambos casos se siente una desprotección a la hora de hacer respetar los derechos de la infancia.

Ampliando la idea anterior, se encuentran varias causas que consolidan el trabajo infantil o el aislamiento social, entre ellas se resalta la pobreza, los factores socio-culturales o representaciones de género (Alzáte, 2000). Un ejemplo de ello, se evidencia cuando un niño o una niña nace con problemas de aprendizaje o alguna dificultad que se pueda diagnosticar dentro de las categorías físicas o psiquiátricas de discapacidad. En consecuencia, en algunas ocasiones, la persona será aislada de los entornos sociales hasta que los demás evidencien si es segura su diferencia. Aunque, hay ocasiones en donde más allá de la exclusión social la discapacidad sirve como medio de explotación laboral por medio de la mendicidad (Velásquez y Arteaga, 2021), afectando el componente psicológico de los niños y niñas.

El anterior ejemplo hace parte de un proceso de estigmatización que limita los cuerpos (físico) y los aprendizajes (cognitivo) como estrategias de control sobre las personas que son denominadas por algunas culturas como *monstruosidades*. Término empleado desde el inicio de la época moderna y que es reforzado por los conceptos médicos de *anormalidad*, con el cual se buscan explicar la desviación física e intelectual por medio de modelos teóricos que diseñan estrategias que confinan los cuerpos por medio de imaginarios de incapacidad, enfermedad y dependencia (Rojas, 2015).

Por consiguiente, el término confinar o confinamiento no indica, únicamente, un aislamiento físico, sino que evoca una serie de representaciones simbólicas que se transmiten por medio de un lenguaje que enmarca múltiples categorías como: la discapacidad, vulnerabilidad y fragilidad. De ahí que se persuade a la niñez para que se ubiquen dentro de unos conceptos lingüísticos y sociales de rechazo o estigmatización,

mucho antes de la aparición de la pandemia (Wenk, 2021). Esto se ve promovido por las sociedades que buscan capacitar a los sujetos en el modelo médico asociado al biopoder (Foucault, 1979), entendido como “estrategias, dispositivos o tecnologías que recaen en el cuerpo biológico y se usan para controlar y regular a los seres humanos” (Castro, 2004, p 217). De esta forma se establece quién es útil a nivel social y quien no cumple los estándares que exige la sociedad, en otras palabras, es *anormal*.

En suma, el confinamiento está permeado en los ambientes sociales y culturales en los que interactúan los niños y las niñas por medio de las asociaciones entre los conceptos de *vulnerabilidad* y *fragilidad* que recae en los cuerpos, desde la dependencia hacia un adulto mayor o a una institución (colegio, casa, guardería, hospital). Estas personas o entidades son quienes están encargadas de diseñar estrategias con el fin de proteger a esta población infantil, pero, al contrario de tener un impacto favorable las estadísticas colombianas reflejan que existe una violación a la norma en el cuidado de los niños y niñas en un 10% de maltrato psicológico y un 30% de negligencia (Hewitt y Barrero, 2012). Aquello afianza la idea de que los espacios donde viven los niños y niñas son sectores de riesgo y para prevenir que se vulneren sus derechos humanos se les aíslan, de esta forma, se les protege de las situaciones que pueden afectarlos o dañarlos, como: el abuso psicológico, abuso físico, abuso sexual, negligencia física, falta de cuidado, maltrato emocional y maltrato moral, educativo y legal (Ramírez, 2006). Por último, cabe resaltar que la forma en que el contexto sociocultural clasifica y permea los cuerpos de la infancia se conecta con los daños colaterales que dejó el aislamiento selectivo.

3.1.2 Durante la pandemia

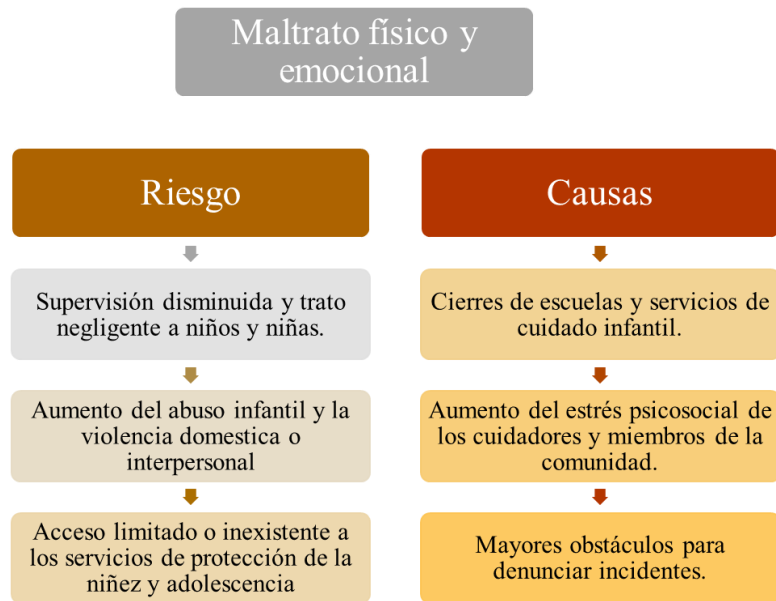
Como se estableció anteriormente, el confinamiento no es un tema que se limitó únicamente a la pandemia; sin embargo, para entender lo sucedido durante el periodo de aislamiento se hace necesario explorar su trasegar histórico hasta el momento histórico denominado confinamiento por COVID-19. Desde el momento en que el confinamiento transversalizó la vida de la infancia, se presentaron una serie cambios de percepción que abrieron la puerta para que se realizarán investigaciones dirigidas al término *confinar*, como estrategia para prevenir el contagio masivo (CEPAL, 2020). A partir de esta construcción y de las dinámicas para proteger la niñez algunos países como España, Francia, China, Italia, Colombia, Argentina, Venezuela, entre otros, realizaron

documentaron las estrategias implementadas para prevenir y mitigar el contagio en la infancia. Al respecto, la UNESCO (2021), en su página web, resalta las “propuestas innovadoras en tiempos de COVID-19” y cómo estas estrategias ayudan a *proteger* del virus y, desde otra perspectiva, resaltan el incremento de la *vulnerabilidad* por las condiciones de desigualdad generadas por la reducción en el acceso a “los servicios de atención, nutrición, vacunación y seguridad social” (UNESCO, 2021, p 10).

La niñez, como población activa en el confinamiento por la pandemia, perdió derechos y beneficios. La educación se ejecutó desde los hogares y se afianzaron los cuadros de desigualdad social (Masso, 2021), en algunos casos, esto dependió de los recursos económicos con los que contará cada familia. En suma, las interacciones sociales, los trabajos, tareas y dinámicas escolares se limitaron y se transformaron por medio de canales virtuales, resaltando la importancia de tener un ingreso económico para sostener la conectividad y afianzar los aprendizajes necesarios para la permanencia en la escuela. Como consecuencia, la educación de quienes no contaban con un ingreso estable se vio interrumpida, de igual forma, esto propició que se incrementaran las agresiones físicas y psicológicas dadas en el marco de la violencia intrafamiliar, también repercutió en el incremento de ideas recurrentes de muerte, miedo y enfermedad, generadas y divulgadas por los medios de comunicación y los padres familiar de manera constante (Valero, Martín et al., 2020).

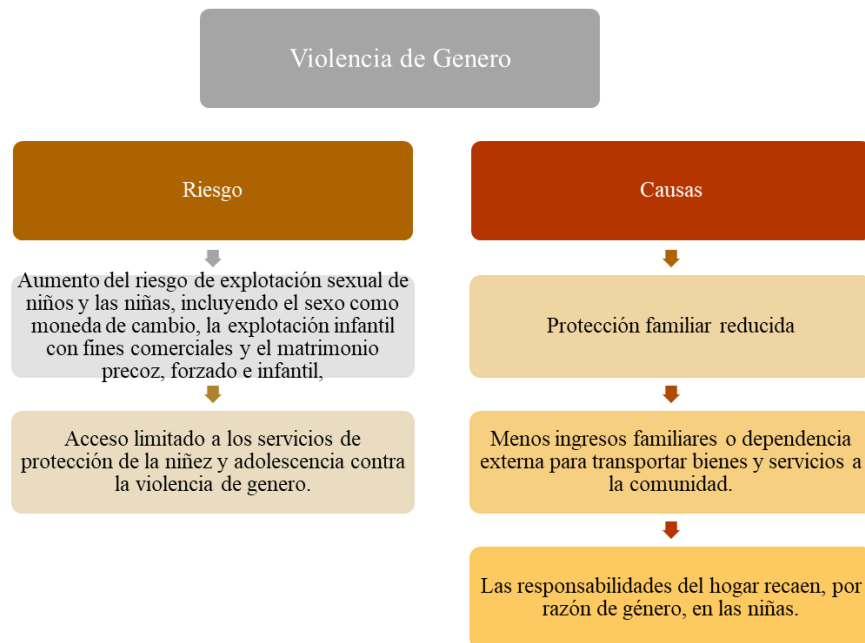
Ante la anterior problemática, la UNICEF realizó un análisis de los riesgos de protección de la niñez y adolescencia, donde establece categorías de riesgo y las posibles causas de estos, como se ve en las figuras 6 - 9.

Figura 6: Maltrato infantil: físico y emocional



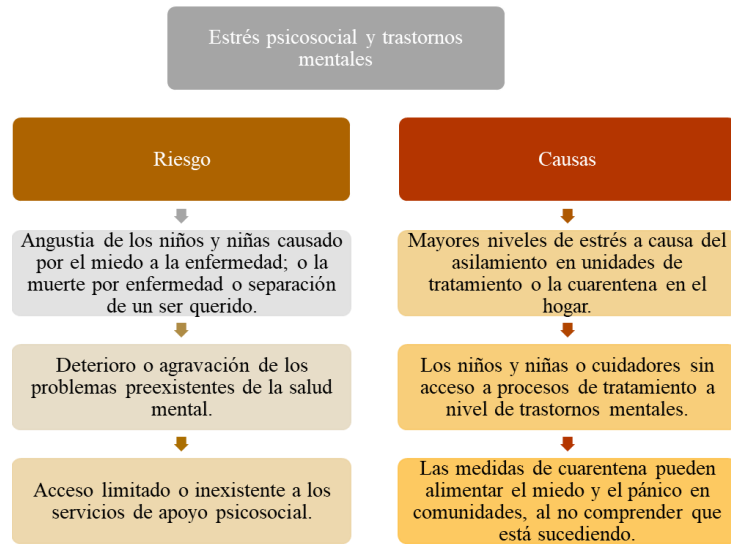
Fuente: Adaptado de *El impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niños, niñas y adolescentes. Encuesta de percepción y actitudes de la población*, por UNICEF, 2020.

Figura 7: Violencia de género



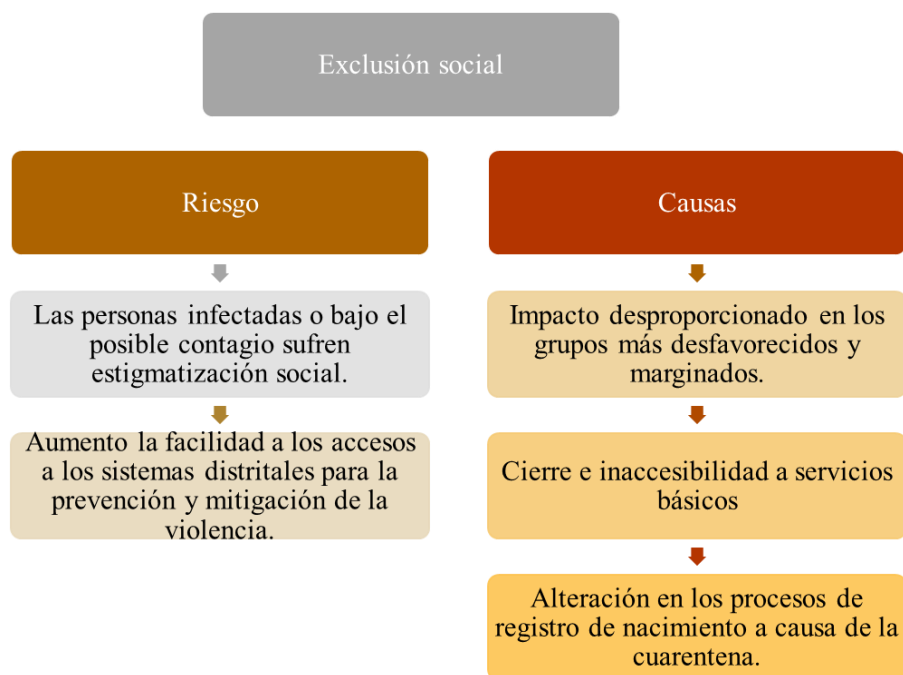
Fuente: Adaptado de *El impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niños, niñas y adolescentes. Encuesta de percepción y actitudes de la población*, por UNICEF, 2020.

Figura 8: Estrés psicosocial y trastornos mentales



Fuente: Adaptado de *El impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niños, niñas y adolescentes. Encuesta de percepción y actitudes de la población*, por UNICEF, 2020.

Figura 9: Exclusión social



Fuente: Adaptado de *El impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niños, niñas y adolescentes. Encuesta de percepción y actitudes de la población*, por UNICEF, 2020.

Las anteriores clasificaciones se consideran factores de riesgo y las posibles causas que afectaron a los niños y niñas por medio de una brecha social, donde el concepto de *vulnerabilidad* adoptó nuevas características desde el cuidado como: *marginación, rechazo o exclusión*, lo que transformó las dinámicas cotidianas de las familias durante la pandemia.

Entre las transformaciones de las dinámicas familiares se sitúan las estrategias para la prevención y mitigación del COVID-19, entre ellas se resalta el aislamiento selectivo. Esta medida se asocia a lo que Foucault (1980) rediseña como biopolítica y gobernabilidad, evidenciada cuando el poder se convierte en gobierno y comienza a generar una acción sobre acciones o acción sobre la acción de otro. Allí, sobrepasa la imposición, coacción o coerción y se sitúa, de lleno, en una perspectiva psicológica, lo que se establece como el poder ejercido por el gobierno por medio de la construcción y gestión del comportamiento humano, teniendo la potestad de definir la capacidad y las conductas.

De esta forma, llega a tener el control para condicionar posibles acciones, que se ven representadas en los modos y las formas en que la niñez fue confinada desde antes de la pandemia por las normas y la asignación de características corporales de fragilidad.

En su texto “La historia de la locura en la época clásica”, Foucault (1961) analiza la construcción del sujeto psicológico, partiendo de la psicología y la psiquiatría, instaurados como mediadores de poder a nivel institucional (normalizador) y afianzadores por medio de las tecnologías de subjetivación como son los exámenes, pruebas psicométricas, confesiones y culpabilización moral. Estos espacios de afianzamiento, aunque son de gran importancia para la evolución en el desarrollo son criticados por permear escenarios de exclusión al sujeto que busca trascender, minimizándolo y clasificándolos en categorías adaptadas para el funcionamiento de una estructura deshumanizadora, que fomenta el aislamiento a la diferencia. Estas imposiciones comienzan desde las esferas de desarrollo e interacción de la niñez, las cuales parten de categorías que permean los cuerpos de los niños y niñas.

En suma, este trabajo busca aportar al estudio de las consecuencias generadas durante la pandemia por las medidas implementadas, desde la comprensión de la interacción cultural y académica en torno a los estados, los gobiernos, la ONU, UNICEF y las familias. En este sentido, se parte del axioma de que estas interacciones provocan una percepción aumentada de vulnerabilidad y de cuidado desde un proceso de indefensión social y cultural directamente relacionada con las dinámicas durante el confinamiento. En este sentido, son determinantes las condiciones que recaen en cada uno de los cuerpos, tanto a nivel médico como a nivel psiquiátrico, limitando los espacios y la aprehensión de conocimientos sociales y culturales.

3.2 Confinamiento y vulnerabilidad: relación que se impone sobre los sujetos

En la conceptualización del confinamiento durante la pandemia, visto anteriormente, un término que hace resonancia constantemente es la *vulnerabilidad*, la cual contiene una serie de representaciones e imaginarios sociales. Autores como Maldonado (2017) dan una definición de *vulnerabilidad* dándole vida a las características que contiene la palabra, una de ellas es la etiqueta de *dependencia*. Esta definición es

retomada por Pie Balaguer (2019), quien la expone bajo la noción de *fragilidad*, en este sentido se genera una ruptura de la autosuficiencia que parte de una relación de superioridad con el otro. En ambos casos se resalta la necesidad de un cuidado y un cuidador. En este sentido, una de las poblaciones que más *fragilidad* y *dependencia* tiene a nivel social es la infancia y también tiene interseccionalidades que aumentan la vulnerabilidad, como el género (niña y niño), el nivel educación, el cuerpo y la discapacidad, o los recursos económicos y su fácil acceso a la salud.

Butler (2012) plantea que la vulnerabilidad se da en algunas situaciones, es permanente y propia de cada cuerpo, afianzando el imaginario que recae en los niños y niñas. En este sentido, la población infantil, al tener características físicas y psicológicas inmaduras (poca fuerza, habilidades motoras restringidas, inmadurez cognitiva, baja resolución de conflictos, entre otros) se consideran *vulnerables*. Pues son dependientes física y emocionalmente para su desarrollo en la vida cotidiana, más aún frente a situaciones nuevas como la pandemia.

Una de las emociones que genera resonancia en la comprensión de la vulnerabilidad durante la pandemia es *el miedo*, que juega un papel fundamental en aumentar la brecha y afianzar más la figura del cuidador. Gracias a esta emoción, el cuidador adquiere la función de proteger al niño o niña de una experiencia nueva sobre la cual no se tiene un manejo claro, por ejemplo, en lo que respecta al contagio. Aunque el rol del cuidador (acudiente) no fue direccionado al control de la enfermedad, si estuvo ligado con el control al evitar el acercamiento a entornos específicos bajo la justificación de ser cuerpos débiles (UNICEF, 2021).

En otras palabras, la niñez es entendida como población vulnerable, que emite una respuesta emocional al enfrentar condiciones de desventaja social, partiendo de los diferentes grados de respuesta subjetiva (daño, ira, alegría, amor). Aunque, para Butler (2012) retomado por Zerega, Roman et Bujanda (2020) “la vulnerabilidad no es una disposición subjetiva, sino un campo de objetos, fuerzas y pasiones que gestionan sus diferencias en condiciones de precariedad mutua” (p 150). Es decir que el manejo que se realizó durante la pandemia y que dejó como estrategia el confinamiento para disminuir las características de vulnerabilidad son un ejemplo de la definición de Butler. Por lo que se puede mostrar que existe una relación social e individual donde se enmarcan a los niños y

niñas, al igual que el resto de la población, como seres vulnerables en alguna medida, en algunos sectores psicosociales (Pérez, 2005).

Con respecto a lo anterior, desde el capacitismo, el biopoder y las disciplinas médicas se reproduce la connotación de *fragilidad* y *vulnerabilidad* antes y durante la pandemia, para instaurar clasificaciones por medio de patologías diagnosticadas y la asignación de la inmadurez corporal y psicológica. Especialmente, la población infantil será confinada a un espacio físico por seguridad, limitando sus herramientas para la construcción de aprendizajes significativos, todo por recomendaciones médicas para controlar la situación pandémica (bioseguridad). De lo que es posible concluir que la *vulnerabilidad* se configuró como un impedimento para adquirir conocimientos en la interacción con los demás (Cuesta, 2016).

Desde la psicología y en el enfoque aprendizaje sociocultural se ha resaltado la importancia de la interacción con el entorno como herramienta potencializadora de aprendizajes, en especial, para las personas con algún tipo de diferencia. Vygotsky (1981) en sus postulados afirmó la importancia de las zonas de desarrollo próximo para poder aprender a través de andamiajes (herramientas), proceso que se ve truncado si la niñez está confinada y por consiguiente no puede socializar para aprender. La relación entre pensamiento y lenguaje, cuyo propósito es la transmisión racional e intencional de la experiencia a los demás para crear aprendizajes, es dejada de lado a causa de la vulnerabilidad que se instauró en los cuerpos frente al confinamiento.

Ahora bien, durante la pandemia, el concepto de *vulnerabilidad*, se asoció a la indefensión, la fragilidad e inseguridad, debido al posible contagio por COVID-19, generando variedad de sentimiento dependiendo la experiencia particular. En el mismo sentido, la connotación simbólica del término creó situaciones de riesgo para la infancia al no tener garantizados el cumplimiento de los derechos humanos como los servicios médicos o servicios sanitarios adecuados. El acceso a educación, salud, recreación, es decir, calidad de vida, dependen en gran medida a los recursos de cada familiar, a condiciones socio-demográficas, económicas, sociales o culturales que cambiarán las dinámicas diseñadas para proteger a la infancia (OEA,2020).

En suma, se generaron dos tipos de vulnerabilidad en la infancia durante la pandemia: la primera, dada por sus condiciones antes de la pandemia y la segunda, por circunstancias generadas durante la pandemia. Ambas se asocian mutuamente y se pueden reforzar dependiendo de la aproximación a la transgresión de los derechos humanos y la proximidad a los efectos colaterales de COVID-19.

3.2.1 El cuidado durante la pandemia: percepciones del mundo durante el confinamiento

En la conceptualización de *vulnerabilidad*, se retomó el rol del cuidador como figura que permite garantizar la protección de la infancia en torno a la educación virtual, la garantía de una vivienda y el cubrimiento de las necesidades básicas, estas tres bases de sustento y calidad de vida ayudaron a la protección del niño o niña durante el confinamiento. En este escenario el término *cuidado* es esencial, este parte de una construcción social que se caracteriza por velar por un desarrollo integral y un fortalecimiento en el ejercicio de los derechos fundamentales de los niños y niñas (Triana, Ávila y Malagón, 2010). Entonces, este término se convierte en un imperativo donde la sociedad o familia deben generar las condiciones para que se proteja la infancia.

A partir de lo anterior, se han diseñado políticas públicas para la construcción de normas y leyes, particularmente, la Constitución Política de Colombia de 1991 establece

“La obligatoriedad de la familia, la sociedad y el estado para proteger a los niños y niñas contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, abuso sexual, explotación laboral, entre otras situaciones de vulnerabilidad, siendo así la familia la primera agencia de cuidado de la infancia, quien debe ofrecer ambientes sanos, protegidos y afectuosos además de vincularlos a servicios públicos o privados que favorezcan el desarrollo y la educación.” (Art. 44)

Sin embargo, debido a la prevención al contagio, el *cuidado* se transformó en una estrategia que confinó a los habitantes de los países a sus hogares, mostrando el poder que tenía el gobierno para limitar las actividades sociales en economías variadas. De ahí que las tasas de desempleo aumentaron, registrando un 10,7 por ciento de personas sin empleo al cierre del 2020 (CEPAL, 2020). De la misma manera, la transformación de los espacios generó cambios en la percepción y la construcción de herramientas que

garantizarán una forma digna de cuidado. Además, como consecuencia a las circunstancias social de dificultad, escasez de recursos, los trabajos informales, problemas para acceder a sistema de salud hubo un aumento en el- maltrato, la discriminación y la exclusión, dentro y fuera de los hogares. Por ende *el cuidado* se convirtió en una herramienta de control y vigilancia sobre los cuerpos desde lo económico, lo social, lo médico y lo cultural, ejercido en mayor medida por instituciones como cárceles, manicomios, escuelas, centros de salud, hogares, etc (Davila, 1995).

En consecuencia, el hogar, la escuela y el sistema médico, como construcciones sociales de cercanía al vínculo familiar, ingresan como figuras que construyen normas y categorías que limitan la realización de actividades y la articulación de estas con espacios reglamentados. Desde la postura del cuidado a los frágiles destacan los términos de *anormalidad* y *capacitismo* que se otorgan a los sujetos que son dependientes y vulnerables, afirmando que no pueden construir dinámicas propias para su bienestar y el de su entorno (Chaparro, 2021). Lo verdaderamente trascendental de esta aseveración es que deja a un costado las percepciones, los sentimientos y las emociones.

Por su parte, las instituciones diseñaron estrategias durante la pandemia de COVID-19, direccionadas al cuidado de los niños y niñas desde la creación de herramientas que pretendían mejorar la calidad de vida durante el confinamiento, como fue la educación en casa con la instrucción docente de forma virtual. Sin embargo, según la UNESCO (2021) se abrió una brecha para acceder a los conocimientos y aprendizajes, adicional, la UNICEF (2020) sacó a la luz que los problemas de hacinamiento en los hogares en América latina; el 51,2% de los hogares presentó precariedad habitacional, creando una relación directa con la vulneración de los derechos humanos, dificultades para acceder al conocimiento y aumento de los problemas en salud mental. La violencia intrafamiliar también incrementó y los eventos de fallecimiento de las personas también moldearon el diario vivir de la población infantil.

En conclusión, el término de *cuidado* durante la pandemia adoptó un sentido por medio de representaciones sociales que se originan en un momento o situación histórica. Durante la pandemia quienes estuvieron encargados del cuidado de la infancia fue la familia como “la primera y única relación natural en la sociedad” (Rousseau, 2002, p 111), responsable legal de proteger a los menores. Pero, como se ha anunciado con

anterioridad, la estigmatización y el bajo cumplimiento de las normas hicieron que el confinamiento se convirtiera en una herramienta de control y exclusión de los ambientes, generando daños físicos y psicológicos en los niños y niñas.

3.2.2 Los roles familiares durante el confinamiento

Frente a las garantías de la protección de los derechos humanos de los niños y niñas relacionado con los términos de *cuidado* y la *vulnerabilidad*, tiene gran protagonismo la *familia*. Por un lado, Rousseau (2002) plantea el término de familia como un sistema jerarquizado (sociedad política) en donde se puede denominar al padre como una representación de jefe y los hijos e hijas como el pueblo, quienes nacen libres e iguales con la única diferencia del factor del amor que se tiene en la familia y no en una sociedad política. Otra definición es de la ley de Contracción Progresiva, en donde por medio del agrupamiento doméstico se crea el agrupamiento político y no un sistema que ha surgido por dilatación de lo doméstico como lo narra Durkheim (1911) citado por Fournier (2013).

En la actualidad el concepto ha tomado una serie de modificaciones que se producen por la transformación de la sociedad moderna, ocasionando que la familia pierda algunas funciones como núcleo de enseñanza por modelamiento, por ejemplo, en la formación religiosa, política, e incluso, económica y cultural. Esto se debe a las apropiaciones y mezclas de las diferentes culturas e ideas, que trastocan las bases conceptuales de los tipos de familia como la nuclear (tradicional) y la extensa, pues no generan las condiciones de apoyo y servicio a los miembros o integrantes, perdiendo autosuficiencia en la dinámica de poder (Femat, 2008). Por ello, se instauran nuevas dinámicas a nivel familiar, donde se resalta el beneficio que puede otorgar una construcción de personas y un enlace social-afectivo, que dependiendo de la cercanía es denominado *familia*. En resumen, la construcción de familia depende de los beneficios y el tipo de poder que se establezca, agregando que existe un factor moldeador de “intensidad de identificación con el grupo que puede ser sanguíneo o cultural, configurando una carga emocional” (Elías, 2000, p. 38).

En síntesis, la estructura y concepto de *familia* ha tenido la función de brindar beneficios a sus integrantes (niños y niñas), la cual se vio modificada, durante la pandemia, por las condiciones económicas o la capacidad de acceder a los bienes y servicios

esenciales para satisfacer las necesidades primarias. A partir del desarrollo de la definición de *familia*, se debe tener en cuenta que los niños y las niñas, durante el confinamiento por pandemia de COVID-19, estuvieron aislados con la representación social que se les asignó de familia, diseñada desde las interacciones social previas, con unas posibilidades, condiciones económicas, sociales y políticas previamente determinadas, que sirvieron para el afrontamiento de la cuarentena obligatoria.

Sin embargo, en los constructos familiares ya establecidos mucho antes de la pandemia se observaron una serie de daños colaterales durante el confinamiento, que impactaron las dimensiones educativas, la salud física, la salud mental, nutricional, la recreación, entre otras (UNICEF, 2021). Estos daños expusieron en mayor medida a las mujeres, niños y niñas a situaciones de violencia, maltrato, abuso o explotación, maximizando las tareas y cuidados en el hogar, especialmente, en condiciones de pobreza (UNICEF, 2020). A nivel emocional, las familias que presentaban una vinculación deteriorada fueron más propensas a tener desajustes en lo psicológico y se consideraron más vulnerables (Prime, Wade & Browne, 2020). En este sentido, se dio importancia a las interacciones dentro de la familia como referentes pedagógicos para el desarrollo socioemocional y social de la infancia, pues estos saberes adquiridos permitirán el afrontamiento a las situaciones de adversidad.

De la mano, la disminución de ingresos en algunos hogares a causa del confinamiento propició ambientes de mayor estrés, abriendo la puerta a lo que se conoce como el ciclo de violencia. Walker (2012) divide en tres fases los ciclos de violencia: en primer lugar, se da la acumulación de la tensión y el aumento de la hostilidad, ambos motivos para el conflicto; en segundo lugar, se presenta una agresión breve, es decir, de pocos minutos; en tercer lugar, se presenta un episodio violento por medio del cual se descarga la tensión acumulada bajo la suposición de que la persona agredida ha aprendido la lección. Este ciclo de la violencia, fue común en la vida cotidiana de las familias durante la pandemia; los ingresos escasos, la educación en casa y la falta de herramientas de comunicación fueron factores generadores de tensión, sumado a esto, la ausencia de formación en estrategias de inteligencia emocional creó cuadros de violencia a nivel familiar, donde se vulneraron los derechos de los niños y niñas (Montero, Bolívar, Aguirre & Moreno, 2020).

Finalmente, para construir una definición más o menos completa del concepto de familia durante la pandemia, es necesario conocer las percepciones particulares de sus integrantes y su nivel de cercanía socio-afectivo, además de los recursos o beneficios que se lograron instaurar conjuntamente. Sin embargo, las modificaciones en la protección o cuidado fueron una constante en la transformación de los hogares, impulsadas por la prevención de contagio o garantizar el acceso a recursos. Todo esto permitió la aparición de las construcciones individuales de sentimientos y percepciones nuevas que se experimentaron y reflejaron en cada momento del confinamiento, pero que en varias ocasiones fueron opacadas por las necesidades propias del hogar (UNICEF, 2021).

4. Marco teórico: Sentimientos y percepciones durante el confinamiento

4.1 Sentimientos en la cotidianidad

4.1.1 Una definición subjetiva

Los conceptos de *vulnerabilidad*, *cuidado* y *familia* son asociados a los *sentimientos*, los cuales tuvieron un gran protagonismo durante el confinamiento para los niños y niñas. Los sentimientos son vinculados al sentir en múltiples estudios como una “capacidad que

se tiene desde el nacimiento” (Heller, 1999), además, son estudiados por Lazarus (1985) y Solomon (2003) citados por Melamed (2016) como sentires físicos frente a los estímulos que genera el ambiente. En la evolución de la investigación, se crearon nuevas definiciones que le otorgan características sociales de adaptación a los ambientes culturales desde la infancia y, de esta forma, se muestra la importancia que tienen las percepciones que se generan por el contacto con la cultura, pues está constituido por la asimilación de normas y de los procesos de aprendizaje propios de cada espacio (Heller, 1999, p 165). En la misma línea, Damásio (2005) dice que “un sentimiento es la percepción de un determinado estado del cuerpo junto con la percepción de una determinada forma de pensar y de pensamiento con determinados temas” (p. 11), dándole protagonismo al cuerpo como canal de sentires y la relación entre cuerpo y cultura que permitirá la transmisión de ideas.

Por ende, los sentimientos están situados en entender momentos de la vida cotidiana, que incluye eventos esperados e inesperados. En este sentido, la pandemia, como situación inesperada, provocó una transformación en los sentimientos y la resignificación de conceptos como: *confinamiento*, *vulnerabilidad* y *cuidado*, modificando las representaciones sociales y la forma de sentir de los niños y niñas. Por su parte, las representaciones se enmarcan en un proceso que recae en los cuerpos de diferente forma, enlazado por el desequilibrio en situaciones de peligro vital (Damásio, 2005), por ejemplo, las afecciones afectivas dadas por la pandemia por COVID-19. En otras palabras, los sentimientos son expresiones mentales de equilibrio o desequilibrio interno (Otero, 2006) que se permean por un momento o un evento del entorno.

Otros autores amplían y definen los sentimientos desde su carácter subjetivo estudiado por la psicología, la cual busca crear un paradigma, definiéndolos y conceptualizándolos como “disposiciones afectivas, las cuales manifiestan las tendencias de un individuo a percibir el mundo desde un trasfondo afectivo particular” (Salover, Mayer et al, 1995). En este sentido, las ideas serán adecuadas a la percepción particular y en correspondencia a estas se generarán pautas de acción (Rosas, 2011). Por otro lado, la importancia de los sentimientos radica en el desglose de las emociones, entendiéndolas en las clasificaciones biológicas de tristeza, ira, miedo, asco, alegría y sorpresa (Choliz, 2005). En suma, para construir una definición subjetiva de los sentimientos es necesario partir de la fijación de las creencias generadas por la interacción con el ambiente.

En torno a la relación sentimientos y emociones Frijda & Mesquita (2009) argumentan que las creencias pueden ser duraderas o generalizadas, afirmando que “una emoción se convierte en sentimiento en su interacción con el entorno” (p. 197), entonces nos encontramos con factores como el pensamiento y el comportamiento que hacen que la emoción llegue a ser un sentimiento, las cuales se activan cuando es percibido o imaginado un objeto. Para que se de esta transformación Rosas (2011) afirma que se deben dar ciertas condiciones: la primera, es que “el acontecimiento emocional se prest[e] a una atribución disposicional” (p.17); en segundo lugar, se enmarca “la pertinencia de una creencia para sortear una situación actual” (p.17); el tercer lugar es “la presencia de un soporte social que fortifica la creencia” y, por último, “la influencia de anticipaciones emocionales” (p.18).

Según lo anterior, la importancia de las creencias y de las emociones para llegar a crear un sentimiento radica en la interacción individual, dejando así la emoción como información básica que necesita del significado individual ante una situación (Clare y Gasper, 2020), como se evidencia en los siguientes principios:

1. **Principio de información:** las emociones proveen información acerca de la evaluación de las situaciones con respecto a los objetivos e intereses propios.
2. **Principio de atribución:** el valor de esa información y las consecuencias del afecto dependen de cómo se realice la atribución causal de esa experiencia efectiva.
3. **Principio de inmediatez:** los sentimientos tienden a ser experimentados como reacciones al contenido mental presente en ese momento para la persona.
4. **Principio de procesamiento:** cuando una persona está concentrada en desempeñar una tarea o resolver un problema, los sentimientos pueden ser experimentados como una respuesta acerca de un desempeño (creencias).
5. **Principio de construcción atribucional:** las atribuciones de afecto están consentidas por la duración de afecto y la especificidad de sus objetos.

A este respecto Messin (2006) plantea una problemática que enlaza las creencias, el comportamiento y los sentimientos, partiendo de la base de que todas las personas interactuamos con un entorno y esto modifica de manera directa las emociones de forma individual, lo que nos indica que cada persona puede reaccionar de diferente forma a un momento y presentar un sentimiento único frente a una situación. Con esto en mente, la

pandemia de COVID-19 y el confinamiento se representan como una situación problemática compleja, donde convergen una serie de eventos y representaciones individuales y particulares para cada individuo y su comunidad. La relación entre el contexto externo y su influencia en los sujetos es inevitable debido a la naturaleza social del ser humano y su biología emocional, esta mezcla constante genera sentimientos. En este sentido la importancia de esta conceptualización afianza la construcción de redes y de lazos que parten de lo particular (emociones) a una construcción social. (Melamed, 2016).

4.1.2 Sentimientos negativos y COVID-19

Durante la pandemia de COVID-19, se asoció el confinamiento a la construcción de sentimientos negativos desde la experiencia personal, frente a la exploración con su entorno y a causa de un miedo generalizado a los efectos colaterales del virus. Estos sentimientos se mostraron de formas variadas, entre las que se incluyen la culpa propia y por el otro, la frustración, el enojo y la impotencia. En especial, los propensos episodios de duelo frente al fallecimiento de alguna persona cercana tienen una serie de representaciones orientadas hacia el miedo, el nerviosismo, la vergüenza, la culpabilidad, etc. (UNICEF, 2021).

Las investigaciones realizadas con el fin de mejorar la calidad de vida durante el confinamiento, mencionadas en los anteriores apartados, indagaron sobre las representaciones sociales en los países de Latinoamérica, mostrando prevalencia de sentimientos de incertidumbre, miedo y angustia (Johnson, 2020). La incertidumbre por “la incapacidad de planear a mediano o largo plazo, enlazado al sentimiento de impotencia por no tener la capacidad de tener control sobre la situación y ser dependiente” (Amarocho, 2009, p 197). El miedo estuvo latente en la mayoría de la población que, por la saturación de información, adjudicaron sentimientos de temor frente a la enfermedad. Y por último, la angustia, se enlazó con sentimientos de tristeza, aburrimiento y depresión (Valero, at, 2020).

Las anteriores situaciones mostraron la fragilidad en la población mundial desde su incapacidad para enfrentarse a situaciones de estrés, bajo control estatal. Adicional la inteligencia emocional, entendida como la capacidad para la supervisión de sentimientos

y emociones de uno mismo y de los demás para la orientación de las acciones propias (Salover y Mayer, 1990), fue precaria en los contextos familiares y sociales, por ello y sumado a la falta de empatía y tolerancia se proliferaron los conflictos. De igual forma, el contexto generó una presión simbólica que directa o indirectamente limitó e incluso, cohibió la expresión de sentimientos y emociones, más comúnmente en los sectores culturales heteronormativos que impusieron características a los cuerpos de los niños y niñas, partiendo de representaciones ligadas a la mujer como cuidadora y afectuosa, mientras que al hombre se le prohíbe expresar su sentir (Johnson et al, 2020).

En resumen, existe una serie de sentimientos que se crean por la interacción entre las emociones y el contexto social, es por ello que en cada persona los sentimientos tienen significados y formas de expresión únicas que con el paso del tiempo comienzan a tomar importancia en la comprensión del mundo. La inteligencia emocional es clave, pues otorga la capacidad de supervisar los sentimientos propios, develando de esta manera los códigos morales que permiten entender si se está actuando de forma adecuada y respetuosa. Sin embargo, los eventos o situaciones de frustración generados durante la pandemia fueron inesperados y nuevos, esto implica que están fuera del control. En consecuencia, se transformó la forma de expresarse desde una construcción de género y de dinámicas de silenciamiento cultural que limitaron el sentir en los niños y niñas y establecieron dinámicas de aprendizajes y formas de resolver los problemas de la familia.

4.1.3 El género y la expresión de los sentimientos

La expresión de sentimientos está asociada al contexto social por medio de aprendizajes heredados por la cultura, creando imaginarios y representaciones sociales que asignan significados a conceptos como *el género*, este término tiene una mirada biológica desde la taxonomía por medio de la cual se clasifica una especie. Pero, además, ejerce una influencia a nivel social que asigna características a las mujeres y hombres, asociándolos a lo femenino y lo masculino respectivamente (Lamas, 2012 citado en Daich, 2012). Esta conceptualización le ha otorgado a la palabra *género* una serie de particularidades desde la cultural, adoptando un conjunto de prácticas, imaginarios, creencias y representaciones que surgen dentro de una sociedad para diferenciar simbólicamente lo anatómico y social entre hombres y mujeres. Gracias a esta clasificación, se generan representaciones que recaen en los cuerpos según el sexo, estas

son dadas desde la moralidad, la forma de pensar, la forma de sentir, la espiritualidad, las capacidades a nivel laboral, etc. De igual forma, el binarismo, que se ha producido con la definición de género, crea otro tipo de conceptos que se asocian al cuerpo, como por ejemplo, heterosexualidad/homosexualidad, normalidad/anormalidad, adjetivos complementarios, calificados desde lo natural y bueno (Pie Balaguer, 2019). En definitiva, las clasificaciones de género ubican etiquetas sociales sobre la corporalidad de lo femenino y masculino, aumentando las diferencias.

En la conceptualización de etiquetas que se le otorga a cada uno de los géneros, se encuentra el deber ser en cuanto a los sentimientos. Dependiendo de las características corporales (feminismo/masculino) se le enseña a los niños y niñas como deben manejar sus sentimientos, por ejemplo el enojo. Desde la cultura se asume que las mujeres poseen problemas para expresar este sentir, en cambio, los hombres si se sienten cómodos y pueden expresar de mejor forma la rabia, aprobando que se presenten índices más altos de conductas agresivas por parte de lo masculino que de lo femenino (Paladino, 2005). En suma, se atribuye el enojo como rasgo positivo de la masculinidad, por ser parte de la “personalidad” y físico de un hombre, mientras que sentimientos como la tristeza se ajustan a la feminidad.

Lo anterior se puede explicar desde los sesgos de los seres humanos frente a lo denominado error fundamental de atribución de Ross (1977) y el máximo error de atribución de Pettigrew (1979). El primero se basa en cómo los seres humanos tienden a ignorar los factores situacionales o externos y prefieren buscar las explicaciones en los factores internos (rasgos de personalidad o atributos físicos) (Etchezahar, 2014; Heider, 1958). De allí que el género sea justificado por unas características que recaen en el cuerpo y la forma de comportarse bajo la responsabilidad de cada sujeto desde su composición interna. El segundo sesgo lo define Pettigrew (1979) como las causas disposicionales en la ejecución de las acciones a nivel social; por medio del término de “máximo error de atribución” se pretende justificar los malos procesos de ejecución o comportamientos con factores situacionales como el azar o desventaja, dándole al género masculino una “superioridad” social.

Hasta este punto es posible concluir que la construcción de género a nivel social tiene base en las condiciones físicas de los cuerpos y su clasificación en roles, pues estos

se mezclan con los valores culturales e influyen en el comportamiento de las personas (Geis, 1993). En este sentido, la expresión de los sentimientos se ve permeada por las actividades cotidianas y las formas en las que se participa en la sociedad (Escartí, Musitu y García, 1998). Además, la asignación de características de género depende del rol que se esté realizando a nivel social, por ejemplo, si un hombre está desempeñando las funciones en el hogar se le asignan características de la feminidad, pues está ocupando un lugar que culturalmente le ha sido dado a la mujer.

4.1.4 El poder de la norma social sobre el género y los sentimientos

Teniendo en cuenta el anterior apartado, es posible concluir que la expresión de sentimientos en los niños y niñas depende de una serie de características sociales que se le asigna a los cuerpos dependiendo del género. Para Foucault (1970), es relevante como nace el juego de relaciones de poder y, con ellas, los lineamientos que componen los diversos dispositivos como las disciplinas, la sexualidad, la seguridad y la gobernabilidad. En este sentido, el sujeto, al tener la facultad para ejecutar el poder o tener un instinto, puede descifrar la asociación de constructos o pensamientos interpretando la dinámica de relación entre el juego y la norma para definir lo que está bien y lo que está mal. Es allí donde el individuo tiene su primer acercamiento a la “normalidad social”.

Según la definición dada por Foucault, el poder diseña clasificaciones frente a lo prohibido y realiza los perfilamientos en torno a lo ideal para los cuerpos, además de cuestionar las acciones o conductas por medio de la norma, impartiendo a nivel social lo “normal” y “anormal”. Dentro de un entorno, la instauración de normas afecta de forma directa las representaciones y características culturales en la formación de significados asociados a las emociones (sentimientos) (Johnson, Saletti y Tumas, 2020). Por ende, los sentimientos, vistos como constructo social, adoptan características desde las representaciones sociales, es decir, que a partir de la construcción del género y su expresión se condiciona a la norma que esté vigente en la cultura, formando imaginarios de lo bueno y lo malo a nivel sentimental. En muchos ámbitos o contextos de la vida cotidiana, como colegios, hospitales, centros de reclusión, incluso, en la familia, se maneja una brecha entre lo permitido y lo prohibido. De esta manera, las personas se han formado

y hacen parte de una sociedad, donde existen reglas, límites, órdenes jerárquicos e imaginarios, que hacen que el sistema funcione y no se pierda el control.

Desde la biopolítica y gobernabilidad, es decir, cuando el poder se convierte en gobierno y comienza a generar una acción sobre acciones o acción sobre la acción de otro (Foucault, 1971), se da el control social sobre el manejo de los sentimientos y su expresión, pues más allá de la imposición, coacción o coerción, la expresión de los sentimientos recae sobre los imaginarios y el cuerpo que habita. Es por ello que el sujeto está inmerso en una sociedad donde acepta culturalmente que el poder lo ejerce el gobierno, por medio de la construcción y gestión del comportamiento humano, esto es, de sus capacidades y de sus conductas. De esta manera, el poder gubernamental posee y establece el control para condicionar las posibles acciones de la población.

En síntesis, la norma se consolida por el concepto del cumplimiento de las reglas sociales, cuya infracción se asocia a lo patológico de las conductas y debe que ser castigada para posteriormente ser rehabilitada, pues la corrección es la manera de revertir la desviación que se originó en el comportamiento “anormal” de los sujetos (Becker, 1997). A manera de ejemplo es cuando un niño, por expresar sentimientos positivos como el amor, la ilusión, la alegría, la satisfacción o el placer (Barragan, 2014) “debe” recibir una corrección, pues esto se considera una desviación hacia lo hegemónicamente femenino (Paladino, 2005). En otras palabras, existe una identidad normativa del sujeto relacionada con los mitos y prejuicios sociales (Amigot y Pujal, 2009), esto es, sobre la expresión de lo femenino y lo masculino, mostrando que existen unos procesos de subjetivación de los sujetos en el momento de expresar sentimientos que se encuentran ligados a los dispositivos de poder nombrados por Foucault (1975).

Establecida la relación masculino-femenino con el biopoder y sus dos vertientes: anatopolítica (individualizadora) y la biopolítica (sobre el cuerpo), se da la patologización del cuerpo femenino sobre la crianza y cuidado de los niños, la unión familiar y la salud de la sociedad (Foucault, 1976), apoyando la división de las características entre lo masculino y lo femenino (Amigot y Pujal, 2009). Esto genera una expresión de sentimientos desde lo negativo para la mujer, en la que se enlaza la culpabilidad, la vergüenza y la inadecuación, al tiempo que se le subordina a un rol secundario en su contexto (Grandy, 2005).

La sexualidad como factor social que enlaza los conceptos de género y cuerpo, marca el punto de partida para entender la subjetivación que existe sobre la expresión de sentimientos. Desde la mirada de Foucault (1999, p 170), la “normalización” es una forma de calificar, clasificar y castigar, utilizada desde la época clásica, partiendo de diferenciar a las personas para después sancionarlas. Desde esta perspectiva, expresar libremente los sentimientos representa un riesgo. Así mismo, las disciplinas buscan el adiestramiento del cuerpo dentro de lo normal, ante la anormalidad se debe ejercer factores de corrección. En suma, el niño debe actuar y sentirse como niño, si no lo hace es anormal y debe buscar ayuda.

Partiendo de lo anterior, se hace necesario resaltar que se utilizan técnicas sobre los cuerpos que se consideran vulnerables con el fin de doblegarlos y, con ello, ejercer control y regulación social. De esta manera el estado garantiza y ejerce su hegemonía sobre lo que se cree y lo que está bien. En este sentido, desde el discurso, se emplea como dispositivo de homogeneización aquella relación de conceptos dialógicos entre las instituciones, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, proposiciones filosóficas, posibilitando que se genere una imagen de conjunto (Piedra, 2004). Bajo el amparo de la masa se evidencia que la feminidad y la masculinidad no pueden interactuar entre sí como iguales, pues respectivamente deben estar ligados a su rol corporal desde la normalidad.

Ante la desigualdad de género, la OMS (2020) resalta la preocupación por el peligro de la mujer durante el confinamiento, ya que en muchos casos de violencia de género la mujer víctima se vió obligada a permanecer encerrada con su agresor. Los factores de estas agresiones variaron y fueron cambiantes, desde conflictos domésticos a problemas socioeconómicos; sin embargo fue común el aumento en la percepción de impunidad para el agresor. Estadísticas de la Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer (2020) en Colombia, mostraron un aumento de llamadas por violencia contra la mujer en un 170 % y en un 12 % en los casos de feminicidio, evidenciando la vulneración que sufrieron las mujeres durante el confinamiento.

Es imposible desligar las causas del incremento de violencia doméstica y de género de los imaginarios sociales y las dinámicas culturales donde prima lo masculino, pues son el diario vivir en la gran mayoría de hogares colombianos. A esto se suma el silenciamiento

de los sentimientos, el cual se dio como consecuencia al conjunto de sentires que generó la pandemia, debido a ello expresar sentimientos pasó a un segundo plano e, incluso, se vió como inadecuado. En el caso particular de los niños y niñas, la exposición a situaciones de abuso y violencia incrementó de igual manera en relación con las características del género y de las tareas impuestas en el hogar.

En suma, a nivel social se crean y diseñan las características ideales de los géneros, partiendo de las condiciones de los cuerpos e impartiendo roles sociales para regular su actividad en el entorno. Como consecuencia, las sociedades interiorizan estos moldes desde un pensamiento categorial a nivel individual (Dovidio, 1999), incluyendo la construcción y expresión de los sentimientos en cada una de las situaciones o eventos a los que se enfrentan. Aquí es clave comprender que la solidez de los binarismos para la organización social, abordados anteriormente desde el biopoder definido por Foucault (1970), incrementaron los casos de vulneración de los derechos humanos dependiendo el género y limitaron la expresión de sentimientos, reproduciendo una barrera basada en aprendizajes culturales heredados.

4.2 Percepciones encarnadas en los niños y niñas

La *percepción* es otro concepto que tuvo resonancia durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19 y que tiene una fuerte asociación a los imaginarios y representaciones sociales de la vulnerabilidad, cuidado y expresión de sentimientos. El término *percepción* es entendido como la forma en la que el ser humano toma conciencia de su entorno, lo asimila y partiendo de sus aprendizajes, interactúa y se relaciona (Lazos y Paré, 2000). Estos aprendizajes se conectan con la cultura y el género, basándose en las interacciones para dar origen a los significados individuales. Según lo anterior, el ser humano no es un ente aislado, ya que al interrelacionarse con otros diseña las bases para entender y explicar las percepciones sociales.

De acuerdo a lo anterior, las percepciones infantiles tienen un contexto social y un origen en el que se reproducen las formas de observar el mundo acompañadas de una cultura (Sandoval, 2014). Existe una relación directa entre el tiempo y el espacio en la

construcción de la percepción de los niños y niñas; cada momento tiene una secuencia que se enlaza con unos conocimientos y situaciones, los cuales pueden llegar a ser complejos para ser comprendidos a cabalidad durante la infancia. Estos dos conceptos permiten, a nivel social, que se realice una clasificación, jerarquización y discriminar la realidad (Ortiz,2020), dando una importancia al cuerpo en movimiento entre los espacios, los tiempos y modificando las percepciones. En este proceso, se resalta la importancia del *lenguaje* como herramienta para expresar las percepciones que se adquieren por la interacción directa con un tiempo y un espacio determinado (Bustamante, 2005).

Para Piaget e Inhelder (1968), el tiempo tiene un papel fundamental en la aproximación sensomotora que desarrollan los niños respecto al ambiente, para explicarlo lo dividen en tres etapas: la primera, adquiere el nombre de “estadio del tiempo vivido”, se refiere a las experiencias que se van organizando por medio de la interacción de los estados físicos, dándole sentido al mundo desorganizado y confuso con el que se interactúa (hambre, ritmos biológicos, satisfacción de impulsos); la segunda, adquiere el nombre del “estadio del tiempo percibido”, en este proceso el niño o niña comienza a realizar una organización del tiempo orientada por un agente cercano el padre, la madre, u otro familiar; en tercer lugar, el “estadio del tiempo concebido” corresponde a cuando el infante logra comprender la expresión *tiempo* sin necesidad de tener una referencia concreta. Paralelo a la investigación de Piaget, Kepthart (1968) consideraba que los niños y niñas tienen una percepción del tiempo más rápida a diferencia de los adultos, por tal motivo, los procesos de atención frente a una tarea son más inestables en la niñez.

De lo anterior es posible indicar que el tiempo se puede tomar desde dos focos: el primero, se asocia a los procesos madurativos del cuerpo (cognitivo) y el segundo, al aprendizaje del concepto de tiempo, en donde se toma una serie de características históricas y culturales adoptadas de las vivencias. Este último eje da las pautas para que los niños y niñas puedan tomar decisiones informadas sobre el uso, disfruté y valoración (León, 2011). En síntesis, el tiempo y el espacio son aspectos fundamentales en la construcción de la percepción frente a las representaciones sociales, entendidas como “los contenidos del pensamiento cotidiano y reserva de ideas que le dan coherencia a las creencias religiosas, políticas y las conexiones que creamos de forma espontánea como respirar” (Moscovici, 1988, como se citó en Villarroel, 2007, p. 442). En su relación con las

representaciones sociales, el espacio crea las bases y el tiempo las instaure con el fin de dar herramientas para la interacción con el otro.

Ahora bien, el confinamiento y el miedo al contagio durante la pandemia, incitaron la construcción de herramientas para la vida que se convirtieron en representaciones sociales, consideradas maneras de afrontar situaciones de crisis. Al respecto Moscovici (1961) establece las siguientes condiciones de emergencia: en primer lugar, “la dispersión de información”, que se basa en afirmar que la información que tiene la persona es insuficiente y escasa para responder una pregunta; en segundo lugar, “la focalización”, un proceso diverso que necesita de una interacción social como acción fundamental para alterar las ideas y pensamientos de las personas; en tercer y último lugar, “la presión a la interferencia”, permeada por la presión social que reclama opiniones, posturas y acciones sobre una situación de interés público, afectando a persona quien debe estar dispuesta a responder frente a cada circunstancia.

Cumplidas las condiciones de emergencia establecida por Moscovici (1961), el sujeto debe transitar por dos fases que cumplen la función de generar las representaciones sociales, con el fin de tener respuestas y, a partir de estas, poder afrontar los eventos y cuestionamientos sociales. La primera, se denomina “objetivación” y cumple la función de seleccionar y descontextualizar los elementos, ideas y conceptos, creando un núcleo concreto, es decir, toma lo abstracto de las ideas para transformarlas en imágenes concretas como son los significados, mientras estos se asocian a imágenes, palabras y cosas. La segunda, es el “anclaje” que se articula en el espacio colectivo y sirve para interpretar la realidad y actuar sobre ella, lo que permite generar conclusiones rápidas, proporcionando marcos ideológicamente constituidos para integrar las representaciones y sus funciones (Moscovici, 1961, citado por León, 2002, p. 369).

En conclusión, existen algunos aspectos relevantes para la construcción de la percepción en los niños y niñas, partiendo de la movilización del cuerpo dentro de un espacio y un tiempo, en donde por medio de una cultura y un modo de interacción se generan una serie de aprendizajes, a partir de los cuales el infante diseñará las percepciones sobre su espacio, su cultura y su momento. En otras palabras, la percepción es individual y depende de los factores y representaciones sociales de un espacio-tiempo. Es allí donde se crean los significados de la familia y lo individual y, para lograr su

entendimiento, se transita por diferentes niveles de complejidad, formando sentimientos diferenciados dependiendo del acercamiento al contexto.

Durante la pandemia y el confinamiento de COVID-19, la *percepción* se convirtió en una fuente fundamental de análisis de los contextos, mostrando la importancia de los espacios en los que se transita. El cuerpo y el lenguaje fueron canales para la expresión de ideas y sentimientos, al tiempo que se enmarcaron en la construcción de acciones encaminadas a cuidar y prevenir el contagio masivo, particularmente, se buscaron estrategias para el cuidado de la salud mental en los integrantes de una familia. Adicional a ello, la información ambiental, que transformó las percepciones sobre enfermedad y sobre el virus, generó modificaciones en la forma de construir las ideas. En un estudio realizado en Perú se asoció la exageración de la información encontrada en los medios de comunicación local y redes sociales, frente al estado de la pandemia de COVID-19, con el excesivo temor en los hogares. De igual forma, se resalta que el nivel educativo fue fundamental para delimitar la información y mejorar las percepciones sobre la emergencia de salud mundial (Mejía, 2020). Sin embargo, como el confinamiento, visto como estrategia para la prevención, incitó el aumento de las publicaciones dentro del ámbito científico (Torres Ponjuán, 2020) se dio lugar a la filtración de noticias e información falsa por medios con autoridad en el tema.

De todo lo anterior que la sobreinformación e intercomunicación por medios digitales y redes sociales generará nuevas representaciones e imaginarios dentro de los vínculos o relaciones de familiaridad social y afectiva sobre la pandemia, las cuales se transmitieron a los niños y niñas de forma oral. De esta manera, se construyeron ideas relacionadas con el riesgo, enlazadas con la información ambiental obtenida y los aprendizajes previos del sujeto (González, Stanciu, et al., 2020). En consecuencia, se crearon pluralidad de verdades y percepciones frente a la pandemia, de las cuales varias estuvieron fundamentadas en versiones erróneas; ya sea por la presión social, la comodidad, la ausencia previa de riesgo, imitación o la valoración (Cordobés, 2018), la percepción fue un factor individual de asimilación de condiciones ambientales que tuvo gran fuerza durante este periodo. Por ejemplo, la subvaloración del riesgo frente al virus fue una de las percepciones de la pandemia, la cual se sustentó primando los beneficios de asumir algunos riesgos sobre los daños potenciales de la enfermedad (Mejía, 2020).

4.3 Narrativas desde el lenguaje y el pensamiento

En la sociedad, el *pensamiento* se articula como un proceso de instauración de categorías sociales, particularmente, frente a la niñez es transmitido por medio del lenguaje social mediante el cual se reproduce el arquetipo de ser humano ideal. Es decir que el pensamiento, como constructo social, fomenta y reproduce las condiciones que deben cumplir los cuerpos para estar dentro de la categoría de normalidad, de esta forma, se clasifican los sujetos frágiles dentro de un entorno (Carrera & Mazzarella, 2001). En un entorno de confinamiento o aislamiento se generan y transmiten pensamientos que refieren un aspecto de deshumanización y dependencia del sujeto, además, condiciona al sujeto vulnerable con dificultades para interactuar por sí mismo y, de esta manera, no poder adaptarse en un entorno (Carrera & Mazzarella, 2001).

Frente a la construcción de respuestas verbales y físicas por parte de los niños y niñas, se plantea la interpretación de las percepciones y los sentires desde la transformación, pues esta se encuentra permeada por la interacción con el ambiente y su entorno. Durante el confinamiento obligatorio, se trastocó la relación entre el ambiente y el aprendizaje, especialmente en lo que concierne al plano social y el plano psicológico: el primero, como categoría interpsicológica y, el segundo, desde el interior del niño, construye la categoría intrapsicológica (Carrera y Mazzarella, 2001). Posteriormente, la relación entre estos dos planos activó una serie de aprendizajes y de procesos mentales, que se potenciaron en la interacción con otras personas y con diferentes entornos, dando como resultado la interiorización del aprendizaje social, hasta convertirse en formas de autorregulación (Carrera & Mazzarella, 2001). En este escenario el lenguaje cumplió un papel transversal como herramienta para apropiarse y comprender los entornos, desde los familiares hasta los sociales estos son explorados por el infante desde una interacción y participación activa. Así mismo, este proceso de asimilación del entorno fue clave en la construcción de creencias que, como se mencionó en apartados, se articula dentro de los factores esenciales para la creación, reconocimiento y expresión de los sentimientos.

Respecto al lenguaje, Halliday (1982) afirma que la función es el principio básico de la organización lingüística del significado, es decir que es necesario analizar un discurso para conocer la carga semántica que posee a nivel social y, con ello, su función en el entorno. Lo anterior, desde su producción hasta la comparación de las propiedades de

expresión como elementos de comunicación que forman Unidades de Significación Funcional Lingüística Mínima (USFLM). Ahora bien, estas unidades se resaltan para entender el discurso de los niños y niñas según las siguientes categorías establecidas por Bueno y Clemente (1991):

Tabla 1: Categorías para entender el discurso de niñas y niños

A. Instrumental: cumple la función de satisfacer las necesidades del individuo, lo que se conoce como las peticiones que se realizan para conseguir algo.
B. Reguladora: usada como la función de modificar las conductas de los demás, condicionando los comportamientos.
C. Interseccional: cumple la función de comunicar información a las otras personas, enlazando vínculos sociales.
D. Heurística: se usa como mecanismo de búsqueda de información sobre la realidad por medio de la interpretación de la sociedad.
E. Personal: representa el lenguaje de la individualidad del sujeto que lo expresa.
F. Imaginativa: es necesaria para entender el lenguaje lúdico de los niños y niñas, partiendo de la representación recreativa.
G. Representativa: es usado para enviar los mensajes informativos al entorno, con el fin de expresar significados sin tono implícito de comunicación.
H. Ritual: se caracteriza por contener las expresiones aprendidas y estereotipos aprendidos en el uso de la comunicación con los otros.
I. Respuesta: surge partiendo de la construcción del discurso para responder a las preguntas formuladas por el entorno o solicitadas por un interlocutor.
J. No verbal: es de carácter no lingüístico, pero cumple la función de reforzar el mensaje que se desea transmitir involucrándose como parte fundamental de la comunicación.

Según lo anterior, es necesario hacer la lectura del contexto donde el niño y la niña se encuentran realizando alguna interacción, donde se encuentran construidas “las especificaciones y configuraciones semánticas que el hablante diseñará para afrontar los ambientes” (Halliday, 1982. p.15).

Lev Vygotsky (1981) resaltaba cómo las experiencias y pensamientos se transmiten de forma racional e intencional a los demás, por medio de un sistema mediador conocido como lenguaje humano, a través del cual, se forma el pensamiento verbal, articulado en la palabra y su significado. Por consiguiente, al aula de clase se establece como un espacio de enseñanzas por medio del cual el docente transmite, comunica y construye pensamiento; sin embargo, permeado por las influencias sociales, el espacio educativo da lugar a la marginación contra la *anormalidad* por parte de la *normalidad*, la cual pasa a tener rango de superioridad. En este sentido, se configura como una microsociedad donde los niños y las niñas reflejan las disputas por poder dadas en el mundo de los adultos. En suma, el entorno y la interacción dentro de este por medio del lenguaje son fundamentales para el aprendizaje, pues de allí surgen los símbolos, verbales o no verbales, que se usan para transmitir pensamientos.

Frente a la relación semántica de los signos lingüísticos con su entorno, Humberto Eco (1997) realiza postulados para poder entender la construcción de representaciones del lenguaje en los niños y niñas, partiendo de tres características asociadas de Peirce. En primer lugar, la semiótica, la cual depende de algún estímulo y las sensaciones que este produce para ser percibida, además, desde esta se van a crear los primeros juicios perceptivos que intentan poner un límite a lo general para convertirlo en particular (González, 2018). En segundo lugar, la semiosis, la cual pone un límite a la comprensión del mundo partiendo de las situaciones sociales y los procesos cognitivos, para lo que es importante resaltar el punto de partida para la creación de las percepciones propias, esto es, donde el pensamiento se instaura y crea un símbolo diferenciado. Por último, se genera un proceso donde se realizan las hipótesis interpretativas, dejando atrás lo icónico, aquí el niño o la niña se convierte en “interpretantes”, es decir, aquel que relaciona un objeto con su representación por medio de la interpretación, para ello, debe partir de una hipótesis previamente establecida, generando de esta forma el símbolo como acto social dentro de un código (Gonzalez, 2018), necesario para develar las voces de los niños y niñas.

Durante el confinamiento se produjeron una serie de símbolos, los cuales partieron de un código social y familiar, que diseñó estrategias para controlar lo que era permitido decir y lo que no. El lenguaje como base de una construcción social representa la forma de expresar lo que se siente y cómo se percibe el mundo desde diferentes puntos de vista,

lo que se relaciona con la subjetividad del análisis de los eventos sucedidos. En relación a lo mencionado por los autores y dependiendo de su proximidad, existe un contexto o una cultura que permitirá potenciar el lenguaje, partiendo de su interacción y la proximidad para formar los conceptos que se manejan y desde los que se interactúa en el mundo. Estos conceptos estarán permeados por una serie de relaciones semióticas de hipótesis, para lo que se hace necesario el explorar el mundo, término limitado por el confinamiento como medida de protección. Si el lenguaje sirve para expresar sentires y pensamientos de la comprensión del mundo, este sufre una transformación al divisar el mundo desde una perspectiva sedentaria del conocimiento.

Una de las herramientas que se asocia al lenguaje y que sirvió como expresión de sentimientos durante el confinamiento fue el juego. Definido desde diferentes áreas de conocimiento principalmente, la psicología, la pedagogía, la didáctica, (Sánchez, Castillo, Ortega y Hernández, 2020) variedad de autores como Leif y Brunelle (1978), González Alcantud (1993), Piaget (1945), Vigotsky (1966), Decroly (1998) citados en Minerva (2002) han enlazado sus conocimientos desde la importancia del juego como herramienta para el aprendizaje en los niños y niñas. Tal importancia se debe a que el juego construye la parte inicial de un aspecto imaginativo, partiendo de dividir con la interacción con el ambiente entre lo real (la cosa) y los significados (la representación), en síntesis, este mecanismo de interacción con el medio, activa los procesos cognitivos por medio de una serie de signos que provienen de la cultura (Vygotsky, 1988). Partiendo de esta última teoría, se genera la asociación al aprendizaje, pues la interacción con el ambiente, que se dará gracias al juego y desde el cual se generará la transmisión de signos, permitirá comprender la cultura en la que se encuentra inmerso el niño y la niña.

Desde lo anterior, el lenguaje toma importancia como herramienta de acercamiento a las dinámicas sociales y a la comprensión del mundo, esto implica enlazar la transmisión y la adquisición de percepciones (pensamientos) y sentimientos. Sin embargo, durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19, los espacios de interacción cambiaron y el juego se transformó en unas dinámicas más sedentarias y limitadas a un espacio familiar, incluso, un espacio más pequeño en algunos casos. Esta ruptura lleva a cuestionarse si se realizaron procesos de activos de aprendizaje mediados por la interacción con el otro

y, en la misma medida, cómo se transformó la dinámica del juego que permitió consolidar pensamientos y sentimientos durante el tiempo en que se desarrolló la pandemia.

4.3.1 Metáfora, juego de expresión del lenguaje.

Una definición cercana al aspecto lingüístico define la metáfora como aquellas expresiones en las que una determinada entidad, un sujeto denominado y un tema se presentan o se exponen mediante una referencia a otra entidad de categoría distinta (Belinchón, 1999). Aunque otras fuentes y autores prefieren ver la metáfora como el arte comunicativo que muestra los niños y niñas desde sus capacidades creadoras, es la forma en la que se juega con el lenguaje para construir el carácter lógico y así responder a las demandas de. entorno, en otras palabras, se usa la semejanza de los términos para la expresión de una idea (Delgado, 2020). Desde esta perspectiva, Fajardo (2006), citado en Delgado (2020) resalta la importancia que tiene la metáfora en la adaptación con el mundo, siendo una de las principales herramientas para la organización y reorganización de la realidad a la que se enfrentan los niños y niñas. En este sentido, la metáfora otorga la capacidad de crear y recrear partiendo de la conexión que se establece entre elementos que la constituyen.

Por lo anterior, la metáfora es vista como una de las figuras esenciales del lenguaje poético, desde la cual se estructura un lenguaje que parte de lo figurativo para producir un juego que se aleja de la intención informativa (Bonnet, 1984). Y aunque no se puede hablar del niño o niña poeta, visto de carácter subjetivo por parte del mundo adulto (Durkheim, 2001), si se puede definir una expresión desde el juego que parte del lenguaje que asocia y origina composiciones, desde la espontaneidad creativa que vive y narra una realidad desde el punto de vista de los niños y niñas (Tarkovsky, 2002). Y de esta forma, la metáfora se transforma en una herramienta de transmisión de información que parte del juego lingüístico de asociaciones de palabras para expresar una emoción o una percepción, por medio de la cual un estado anímico o una situación compleja se expresa como un artificio de la imaginación poética, desde la forma metafórica del lenguaje (Lyons, 1989).

5. Hacia un viaje investigativo

La metodología que se utilizó en la presente investigación es de orden cualitativo privilegiando la comunicación como eje de interacción con la población infantil. Por medio de cuatro instrumentos de investigación de carácter inductivo, se buscó recolectar la mayor información posible sobre las dinámicas socioculturales que se establecieron durante la pandemia por COVID-19 en la UPZ el Tesoro, localidad Ciudad Bolívar en la ciudad de Bogotá. Los instrumentos de investigación, desde los que se esperaba tener una visión más amplia para esta investigación, partieron de los objetivos establecidos, como se ve a continuación.

5.1 Instrumentos de investigación

5.1.1 Interaccionismo conversacional

La finalidad de este instrumento fue incentivar un espacio de diálogo con los niños y niñas para que explorarán sus sentimientos y percepciones durante la pandemia, desde una comunicación no estructurada, esto con el fin de relatar historias y compartir saberes,

desde la activación de una conversación fluida y desconectada de un espacio encerrado que recordara el confinamiento por la pandemia. Esta herramienta tiene su fundamento en la teoría que sostiene el “pensar en caminar y conversar como elementos y vías de aproximación al conocimiento de diversas formas, interpelándose como herramientas descolonizadoras y expresiones de justicia cognitiva” (Oliver, 2016, p.20). De esta forma se puede concluir que romper los estándares normales y los lugares “adecuados” para una conversación permite el diálogo orgánico entre el investigador y el participante e invita al reconocimiento del otro como interlocutor, es decir, productor de conocimiento y posibilitador de conocimiento (Nandy, 1987).

En consonancia con los procesos de construcción activa que propone Piaget y el aprendizaje social de Vygotsky (Campos y Cortés, 2002), lo anterior muestra la importancia de la acción de conversar para la transmisión de conocimientos. Se crea una herramienta que permite co-construir espacios donde las historias tomarán un camino, partiendo del diálogo que se crea en alguna actividad propia en su entorno. Oliver Quijano (2016) propuso el “caminar y el conversar” y Ángela Moreno (2020) lo transformó en: tejer, bordar, amasar, interpretar e historiar, de donde nace la posibilidad de conversar en un movimiento cotidiano de los niños y niñas, como la ingesta de un refrigerio, el juego o al recibir clase.

Las Categorías de análisis que permitió este instrumento fueron los conceptos de “Sentimientos, percepciones, confinamiento y niños-niñas”. Su aplicación se realizó desde la integración en diferentes actividades, donde se efectuó una conversación horizontal de diferentes temáticas que lograran generar empatía y permitieran explorar las categorías de análisis desde las voces. Para este fin se hizo necesario grabar las conversaciones.

5.1.2 Juegos de roles

El objetivo de este instrumento es comprender, desde las representaciones físicas y dialógicas de los niños y niñas, sus percepciones y sentimientos originados durante la pandemia, partiendo de un juego de creatividad. Para Cobo y Valdivia (2017) el juego de roles es una estrategia donde un niño o niña asume y representa un rol en el contexto de situaciones reales o realistas propias del mundo. En este proceso, se genera una construcción de realidades ajenas por medio de los actores, ligada con la empatía y la

otredad (Dosso,2009). Desde esta dinámica se construye la percepción de las vivencias partiendo del juego, el cual se considera como una actividad universal, común para todas las razas, todas las épocas y todas las condiciones de vida, el cual permite estimular las cualidades morales, psicológicas y físicas en el desarrollo de los sujetos, además, desde las normas y la interacción con el otro, pone en práctica la creatividad e imaginación (Minerva, 2002).

En este juego se establecen una serie de reglas y condiciones, pero no existe un guión preparado o previo. Se admite las dinámicas de improvisación, otorgando libertad al grupo de estudiantes para descubrir nuevas facetas de su imaginación, pensar en nuevas alternativas para un problema, desarrollar diferentes formas de pensamiento y aflorando la curiosidad, la fascinación, el asombro y la autenticidad (Cáceres, 2012).

Las categorías de análisis que permitió indagar este instrumento fueron “percepciones, sentimientos, voces y confinamiento”. Su aplicación se realizó desde la solicitud a los niños y niñas que se reunieron en grupos de máximo cuatro integrantes para “actuar” una dinámica al azar de situaciones que se presentaron durante la pandemia. Por ejemplo, se les solicitó que representarán el día que se enteraron del cierre del colegio por la medida para prevenir el contagio del COVID-19, para lo que contaron con 3 minutos de preparación y 4 minutos de presentación. Se les dio adecuada información de que el taller iba a ser grabado para fines pertinentes de la actividad, pero no serían publicados ni divulgados.

5.1.3 Mural de sentimientos

El objetivo de esta herramienta es plasmar los sentimientos generados durante el confinamiento por pandemia por medio de una representación gráfica, en donde los materiales gráficos representaron un sistema de comunicación desde el que se expresó el sentido y la visión de un evento. Así pues, el mural es una concepción gráfica que, para una mejor comprensión de los mismos, establece una relación entre significado y forma (Calderón, 2018). Desde esta expresión se establece una forma libre de recreación sobre un papel, donde el niño y la niña pueden dejar sus sentimientos, recobrando momentos vividos en el pasado.

Las categorías de análisis que permitieron develar este instrumento fueron “sentimientos, confinamiento y voces desde los gráficos”. Su forma de aplicación fue mediante la instrucción a los niños y niñas de dibujar encima de un papel periódico o una hoja de papel lo que ellos consideran fue la pandemia y cómo se sintieron durante el confinamiento. Después se les solicitó a 4 estudiantes exponer su dibujo de forma libre.

5.1.4 Entrevistas bailadas

El objetivo de este instrumento era permitir la libre expresión de los niños y niñas, partiendo de una liberación de sus cuerpos mediante el baile. A partir de la expresión corporal se esperaba tener un abordaje de representaciones vividas durante el confinamiento por la pandemia. La teoría del cuerpo como parte del análisis investigativo defiende la creación de movimientos como fuerza expresiva, desde donde se puede sustraer información sobre la realidad social. A raíz de esta teoría nace un método de recolección de información que parte de la formulación de una pregunta al “moviente” quien responde desde el movimiento. De este procedimiento se encontraron caminos prometedores, enfrentando nuevos desafíos ligados una vez más a explorar la exclusión de la expresividad como regla de la sociedad (D’Hers y Shammah, 2015).

Para realizar esta entrevista se ejecutó una pregunta y se le solicitó al niño o niña que la respuesta debería ser bailando, partiendo de su corporalidad se esperaba una respuesta a la pregunta desde el movimiento. En ese orden de ideas, la danza se tomaría como una metáfora que acercara a la búsqueda de la experiencia vivida y del sentido, creando así un puente entre vivencias de los individuos y la comunidad (Janesick, 2002) y generando la activación emocional e intelectual por medio de la imaginación. Según Vygotsky (1995) la activación de la imaginación es necesaria para el actor creador, al igual que los sentimientos y el pensamiento (Scribano, 2011).

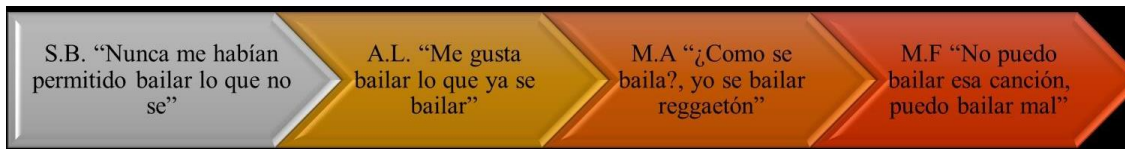
Las categorías de análisis que se pretendían retomar eran “sentimientos y confinamiento”. Su aplicación se basó en indicar a los niños y niñas que las respuestas a las preguntas que el entrevistador iba a realizar se generarán de forma bailada. Para ello, los estudiantes fueron ubicados de espaldas a un compañero o en forma de cruz en grupos de 4 integrantes. Con el fin de evitar un proceso de imitación y que se garantizara que ningún compañero los observara. Las canciones propuestas para este fin se tomaron de

películas de Disney, apelando a la experiencia previa, además, se organizaron por categorías de alegría, tristeza, desagrado, asombro, miedo e ira.

- **Emoción de tristeza:** Cuando ella me amaba, Canción de Alessandra Rosaldo
- **Emoción alegría:** Libre soy, Canción de Carmen Sarah.
- **Emoción miedo e ira:** Seavolution and Wave Rider, Tiesto.

Nota: Después de la primera aplicación se decidió no tener en cuenta este instrumento y la información que se obtuvo debido al poco interés por parte de los niños y niñas a la actividad, mostrando poca motivación por expresar sentimientos desde su corporalidad basado en aprendizajes sociales de vergüenza e inseguridad. Además de esto, pocas veces se les había dado la opción de expresar libremente sus movimientos frente a un tema musical que fomenta emociones.

Figura 10: Voces en la aplicación de las “entrevistas bailadas”



Fuente: Elaboración propia

5.2 Fases de la investigación

Siguiendo el camino de la investigación, se dio continuidad al procedimiento para la aplicación de estos instrumentos en seis (6) fases de desarrollo. La participación activa de los niños y niñas en la investigación fue fundamental y nació desde la construcción de su entorno, donde interactúan a diario sin cambios o transformaciones significativas y teniendo en cuenta una serie de fases a desarrollar:

Fase 1. En esta fase se solicitó la autorización de un colegio de la localidad de Ciudad Bolívar, quienes leyeron el proyecto de tesis con el aval del comité de ética, autorizando, por medio de una carta con firma del rector, la aprobación y aplicación de los

instrumentos de investigación dentro del plantel educativo. Por otro lado, al estar informados los funcionarios del colegio, se habilitó un espacio con los padres y/o acudientes de los niños y niñas de 8 a 10 años para la participación activa en la investigación y se les solicitó el diligenciamiento del consentimiento informado (anexo 1).

Fase 2. Partiendo de la autorización del colegio y de los padres de familia, se proyectó las fechas para que, según calendario escolar, no interfirieran con la actividad escolar y con ayuda del docente a cargo de primaria se gestionó un aula de clase que permitió desarrollar las actividades propuestas.

Fase 3. Se realizó una breve socialización de las actividades a desarrollar de forma didáctica por medio de actividades rompe hielo y videos, las cuales se implementaron en dos horarios: el primero, contó con la participación de los niños y niñas de tercero de primaria y el segundo, los niños y niñas quinto de primaria. Posterior a esto se tomaron los asentimientos informados (anexo 2) con firma de los niños y niñas.

Fase 4. La primera actividad se dio con los estudiantes de tercero de primaria en la entrevista bailada. Se realizaron una serie de preguntas (anexo 3) a las que se pretendía que los niños y niñas respondieran por medio del baile, mientras el encuentro era grabado en video para tener reporte de los movimientos corporales. En este primer acercamiento se manifestó resistencia por parte de los niños y niñas para expresarse por medio de movimientos, por lo que fue necesario no tener en cuenta esta información para la investigación.

Después de esta actividad, se hizo una exposición sobre los sentimientos y las emociones dirigida a los estudiantes a modo que lograran distinguir un concepto de otro. Posteriormente, se dio inicio al mural de sentimientos en pliegos de papel periódico, donde todos los niños y niñas plasmaron sus sentimientos durante la pandemia, por medio de dibujos, letras, colores, símbolos, etc. Finalizada la actividad, se realizó una aproximación a cada uno de los niños y niñas por medio del “interaccionismo conversacional”, preguntado sobre sus representaciones gráficas en un espacio de “descanso” donde, en un círculo, se repartió un refrigerio y se dio continuidad con el proceso de “interaccionismo conversacional”. Se grabaron las voces de los niños y niñas.

Fase 5. Se retomaron las fases 1, 2 y 3 para solicitar otro espacio con los niños y niñas de 9 a 10 años, una vez obtenidos, se diseñaron dinámicas diferentes que permitieran realizar el juego de roles. Se creó una actuación desde la realidad y la imaginación a partir de 3 palabras de forma orientadora (COVID-19, sentimientos y pensamientos) y un ejemplo a modo de guía para el ejercicio. De esta forma cada niño y cada niña se organizó para el proceso de actuación frente a su rol durante la pandemia en lo relacionado con su familia. Después de la actuación en grupos, se abrió un espacio en círculo donde se repartió un refrigerio y se indagó sobre cómo se sintieron durante la actividad y qué percepciones tuvieron sobre ello (interaccionismo conversacional). Por último, se realizó el mural de los sentimientos con la variación de que no se permitió realizarlo en hojas de papel periódico, sino en hojas blancas para mayor expresión individual. Al igual que en las demás fases se realizó grabación en video.

Tabla 2: Instrumentos por edades

Edades	Instrumentos que se aplicaran
8-9 años (10 niños y 10 niñas)	Entrevista bailada, mural de sentimientos e interaccionismo conversacional
9- 10 años (10 niños y 10 niñas)	Juego de roles, mural de sentimientos e interaccionismo conversacional.

Fase 6: Se transcribió, analizó e interpretó la información por medio de la herramienta ATLAS T.I para su posterior organización en el documento de tesis con nombre de “Percepciones y sentimientos durante el confinamiento por COVID-19 en la UPZ el Tesoro. Una construcción desde las voces de la niñez”.

Nota: En los lineamientos para el procedimiento y las fases se tuvo en cuenta las normas y las leyes de protección infantil, los derechos fundamentales de los NNA, contemplados en el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia de 1991, que incluye la integridad física, la seguridad, la salud a la alimentación equilibrada, etc. Así

mismo, el Código de Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006), desde el que se crea un manual jurídico que establece las normas para la protección de los niños, niñas y adolescentes. En las normas a tener presentes a nivel ético, se resalta el derecho a un ambiente sano, a la educación, a la recreación y a la protección contra cualquier forma de maltrato y abuso. También se establece la prevención para las condiciones que son perjudiciales para la salud y la integridad física y psicológica. Los principios básicos a tener en cuenta son la relevancia de los derechos, no discriminación, enfoque diferencial, participación e interés superior.

6. Entretejiendo voces, una discusión desde los resultados

6.1 Diálogo y actividades con los niños y niñas

Durante la investigación realizada para entender las percepciones y sentimientos de los niños y niñas durante el confinamiento de COVID-19, se usaron cuatro instrumentos con los que se buscaba develar las voces de la niñez. Con ayuda de las dinámicas, narraron sus modos de habitar los espacios que transitaban durante este momento histórico que confinó y limitó los lugares, por decisiones de los gobiernos como estrategia para evitar que la propagación del virus. Los instrumentos, que se aplicaron a modo de taller, permitieron la expresión de pensamientos de los niños y niñas, dejando como resultado un documento que enlaza las voces e imágenes con la teoría. A continuación, se discuten los resultados de cada uno de ellos y las variables que se presentaron en su aplicación.

En primer lugar, el mural de sentimientos consistió en realizar dibujos referentes a la pandemia, por medio de los cuales se logró expresar una serie de metáforas que permitieron la libertad del pensamiento. La estrategia permitió que los niños y niñas

lograran, desde lo artístico, mostrar qué sentimientos les generó el confinamiento por COVID-19, pero es necesario resaltar que se presentaron dificultades en la diferenciación entre sentimientos y emociones. De lo anterior se concluye que a los niños y niñas de 8 a 10 años se les dificulta tener una abstracción de los conceptos asociados a la dimensión socioafectiva y clasificarla en una categoría lingüística más profunda, limitando su entendimiento a 5 o 6 clasificaciones emocionales asociadas al componente biológico (tristeza, alegría, ira, desagrado, miedo, sorpresa). Con el fin de analizar la información se tuvo en cuenta los dibujos o representación gráfica, junto a las narraciones expresadas durante la construcción del mural, para después realizar un análisis semántico del significado de los pictogramas desde el corpus teórico.

En segundo lugar, el interaccionismo conversacional fue una dinámica usada como herramienta para dialogar con los niños y niñas, quienes desde sus narraciones expresaron sus vivencias durante la pandemia y cómo perciben las situaciones en su hogar y con las personas que convivieron. Partiendo de esta dinámica se logró que expresaran los sentimientos que les generó algún evento significativo durante el confinamiento. Las narraciones obtenidas se analizaron desde la transcripción de las grabaciones por medio de un análisis del discurso para, desde la semántica, crear categorías y subcategorías. En algunos casos fue necesario utilizar dibujos generados por ellos mismos para poder generar un mejor diálogo. Además, es importante tener en cuenta que con los niños y niñas de la edad de 8 años fue menor el diálogo, pues sus respuestas se limitaban a monosílabos "sí", "no", "no sé", así mismo, el poco entendimiento del concepto de sentimientos y la timidez limitó las respuestas fluidas.

El tercer instrumento utilizado fue el juego de roles, que se potenció por medio de la actuación, permitiendo la expresión de situaciones cotidianas que pasaban en los hogares. Desde la categoría de "familia" se evidenció la forma como fue concebido, para los niños y niñas, el confinamiento desde la vivencia diaria. La base del análisis de esta dinámica fue la observación y la escucha del discurso en cada una de las representaciones teatrales, permitiendo la clasificación en las categorías de *percepciones* y *sentimientos*.

Por último, las entrevistas bailadas, con las cuales se pretendía recolectar información a partir de las respuestas transmitidas por medio del baile. En este caso, se eligieron canciones con significados en la experiencia que lograrán activar emociones; sin

embargo, este instrumento fue descartado durante su aplicación porque a los estudiantes (niños y niñas) se les dificulta comprender la instrucción de movimiento libre. Los movimientos se vieron condicionados, generando bailes estereotipados o atados a géneros musicales cotidianos, como por ejemplo, los bailes de la plataforma digital de TikTok, limitando los movimientos propios de expresión que naciera de la creatividad. Otro factor que afectó el uso de este instrumento fue la falta de concentración de los estudiantes, aunque se pidió la colaboración del docente de danzas, los estudiantes esperaban que la docente marcará el movimiento.

En conclusión, se usaron tres de los cuatro instrumentos planteados, los cuales fueron analizados con ayuda de la herramienta computacional de ATLAS que, de acuerdo con su diseño, permite utilizar el potencial de Windows para trabajar con la información obtenida en diferentes formatos: audios, videos, imágenes, etc. (Vargillas, 2006).

El análisis se realizó partiendo de las categorías planteadas: percepciones, sentimientos, confinamiento, voces y niños-niñas, creando redes conceptuales y estructurales de interpretación y ayudando a integrar los elementos obtenidos para formar una conclusión desde la discusión con la teoría. Desde lo anterior, el análisis consistió en descomponer el documento en unidades, a las cuales se les asignaron los códigos: sentimientos, percepciones, confinamiento, niños y niñas. Esto con el fin de relacionarlos y darles sentido a las voces de los niños y niñas durante el confinamiento, dando paso a la construcción de categorías de primer y segundo nivel (Vargillas, 2006). Finalmente, las categorías permitieron la definición de conceptos para el diseño de herramientas y la creación de los folletos que ayudarán a los niños, niñas, padres y docentes a tener mejores prácticas en la casa y en las aulas de clase, frente a los conceptos de sentimientos o percepciones en situaciones adversas.

6.2 Voces de los niños y niñas, resultados de la investigación

Las categorías de análisis permitieron la clasificación de las voces de los niños y niñas, partiendo de la representación gráfica o narrativa. Desde esta clasificación se adoptaron algunas formas con el fin de visibilizar la información obtenida por medio de las conexiones propias que les generó la pandemia.

6.2.1 Durante el COVID-19: la vulnerabilidad y el cuidado desde las narraciones

Figura 11: Imagen COVID -19/ Descripción



Desde las voces de los niños y niñas, antes de la pandemia “ya estaban confinados” solo cambio quien confino, un virus color verde que “Es como una enfermedad, que lo contagia a uno y entonces lo mata porque a uno se le puede pegar y se puede morir” (Anónimo, 2022)

Fuente: Elaboración propia

Figura 12: Vivencias corporizadas

Las vivencias corporeizadas de los niños y niñas deja entrever desde su discurso, como el sistema económico y cultural, los permea otorgándoles discursos desde la angustia y la felicidad por los recursos que cuenta la familia, vendiéndoles la idea de ser productivos a corta edad.

A.M: Mi mama se quedó sin trabajo y casi no tenía para comprar comida, mi abuelo le llegaba plata por las aplicaciones y tocaba con eso hacer mercado, mi mami trabajaba en un casino.

P.T.: Porque a ella se le olvido pedir permiso para una cita de mi hermano pequeño y la llamaron con posibilidades de echarla y entonces ella dejo el niño en el jardín y se fue para allá y entonces ella hablo y no la echaron y estuvo feliz después de eso.



Fuente: Elaboración propia

Figura 13: Metáfora "enfermedad y confinamiento"

La enfermedad siempre estuvo presente antes del confinamiento; los aprendizajes y la cultura interiorizada en las voces de los niños y niñas son reflejados en sus metáforas y discursos.



F.B: no pudieron trabajar porque les dieron COVID e hicimos una tienda mi hermano y yo y mis papas cocinaban y así ganábamos

S.P.: que pudiéramos salir mas

M.A.: si, porque no me tocaba levantarme tan temprano

S.T.: ninguno, pero mi tío estaba en la cárcel y hace poquito le dieron la domiciliaria

Fuente: Elaboración propia

Figura 14: ¿Qué es COVID - 19?



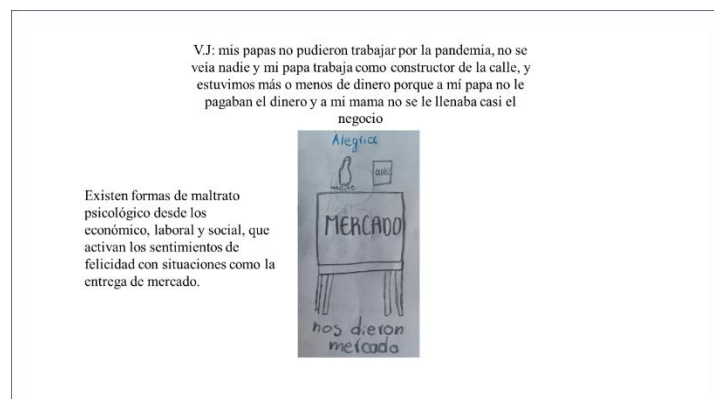
Fuente: Imagen libre – Elaboración propia

Figura 15: Firmas de los estudiantes de 8 años frente a su mural.



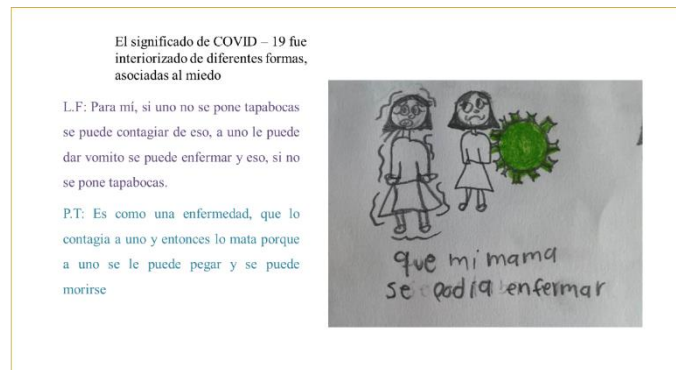
Fuente: Elaboración propia

Figura 16: Percepción de trabajo durante el confinamiento.



Fuente: Elaboración propia

Figura 17: Significado del COVID-19



Fuente: Elaboración propia

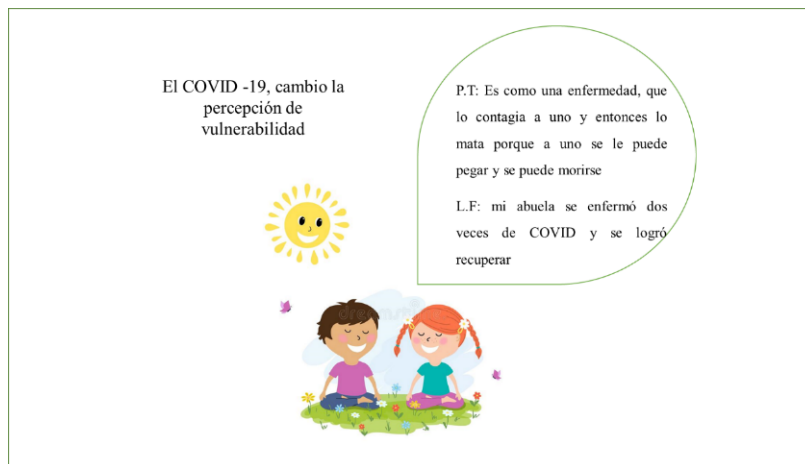
Figura 18: Sentimientos generados por el COVID-19



J.F: Es que mi mama cuando hubo el COVID, se enfermó del COVID, entonces la dibuje a ella llorando por el COVID y tiene el COVID en las manos.

Fuente: Elaboración propia

Figura 19: COVID-19 y vulnerabilidad.



Fuente: Imagen libre – Elaboración propia

Figura 20: Tipo de violencia durante la pandemia.



Fuente: Imagen libre – Elaboración propia

Figura 21: Sentimiento de tristeza por el COVID-19.



Fuente: Elaboración propia

Figura 22: Vivencias durante la pandemia.

J.F: No podía acercarme a mi mamá y a nadie que tenía COVID y como estaba en la habitación escondida, no podía dormir en mi cama

P.T.: Ese pues, bien, no salía para no enfermarme, estuve bien



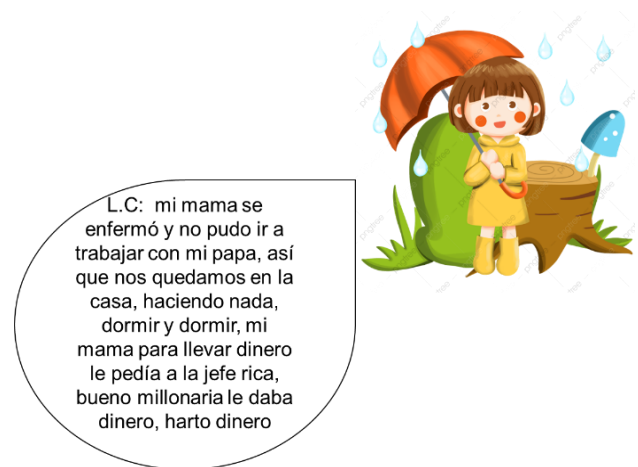
Fuente: Imagen libre - Elaboración propia

Figura 23: Narraciones de vulnerabilidad.



Fuente: Elaboración propia

Figura 24: Percepción de cuidado durante la pandemia.



Fuente: Imagen libre – Elaboración propia

6.2.2 La familia durante el confinamiento: dinámicas, conformación e imaginarios sociales.

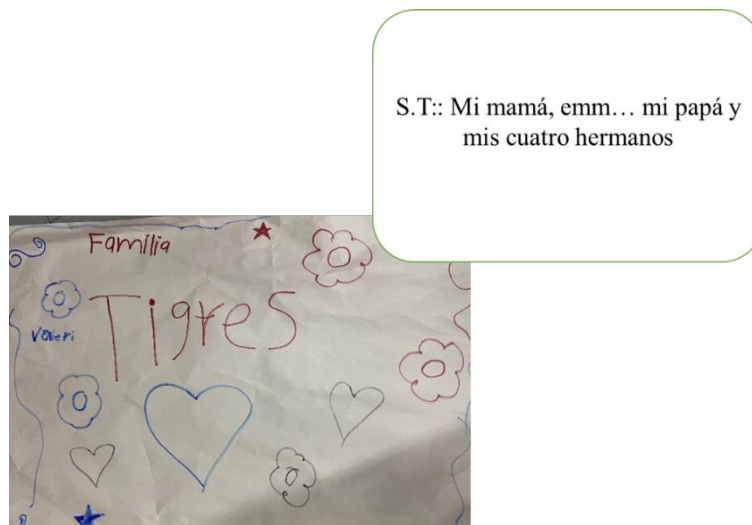
Figura 25: Las clases durante el confinamiento.



Dibujo de una estudiante, con diagnóstico de dislexia y problemas en el desarrollo.

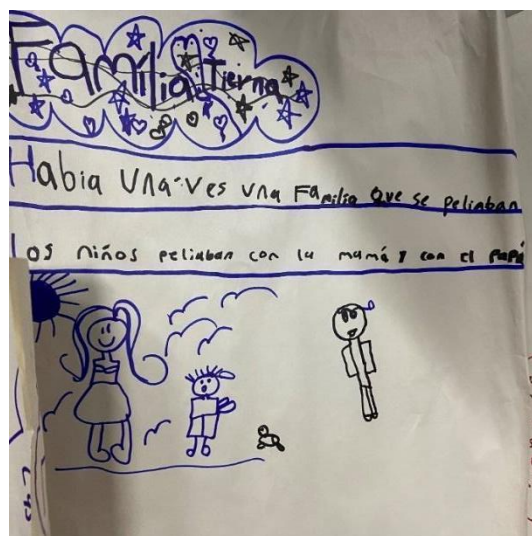
Fuente: Elaboración propia

Figura 26: Conformación de una Familia.



Fuente: Elaboración propia

Figura 27: Conformación de una familia 2



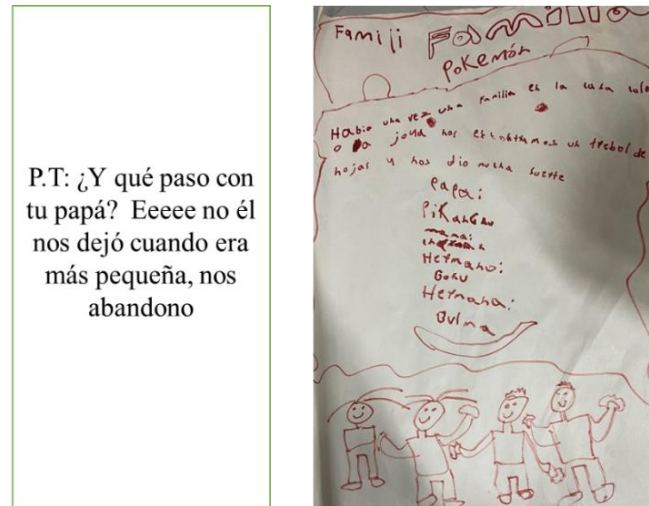
Fuente: Elaboración propia

Figura 28: Percepciones de la familia.



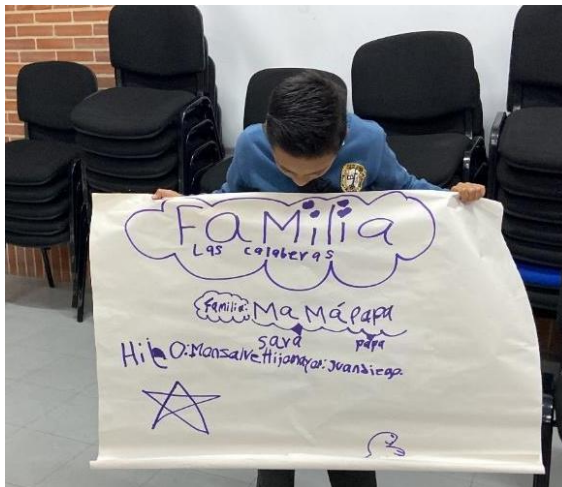
Fuente: Imagen libre – Elaboración propia

Figura 29: Conformación de la familia 3.



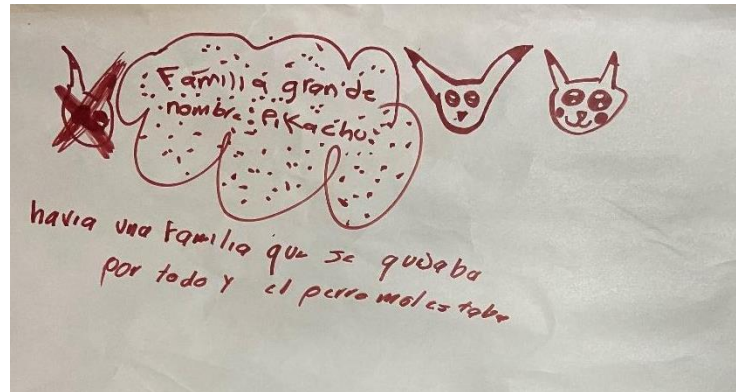
Fuente: Elaboración propia

Figura 30: Mural de la familia.



Fuente: Elaboración propia

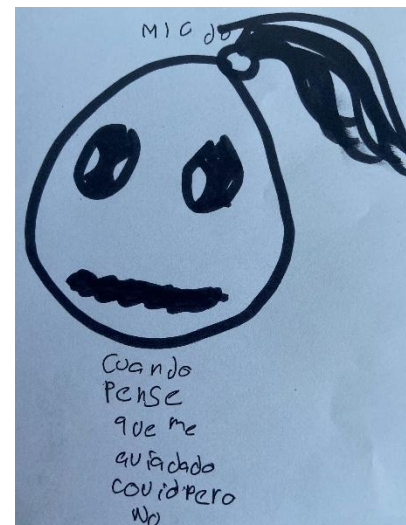
Figura 31: Mural de la familia 2



Fuente: Elaboración propia

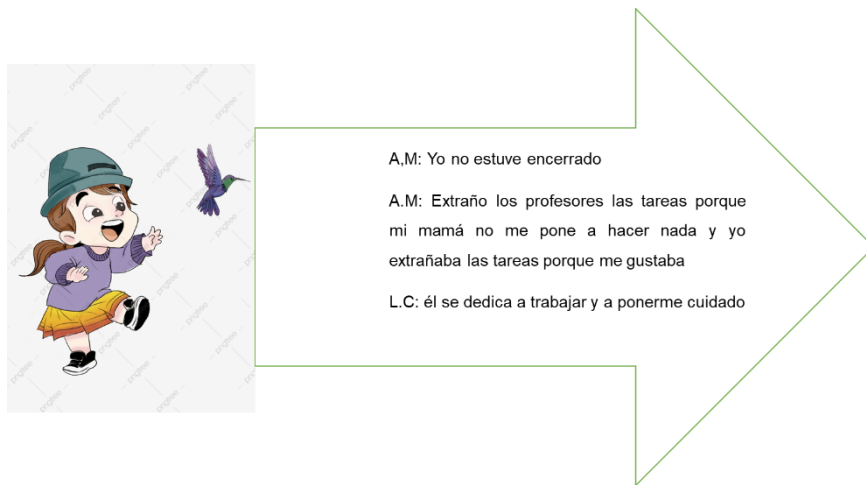
6.2.3 Sentimientos y percepciones creadas por el aislamiento: implicaciones en la creación de pensamientos.

Figura 32: Miedo durante la pandemia.



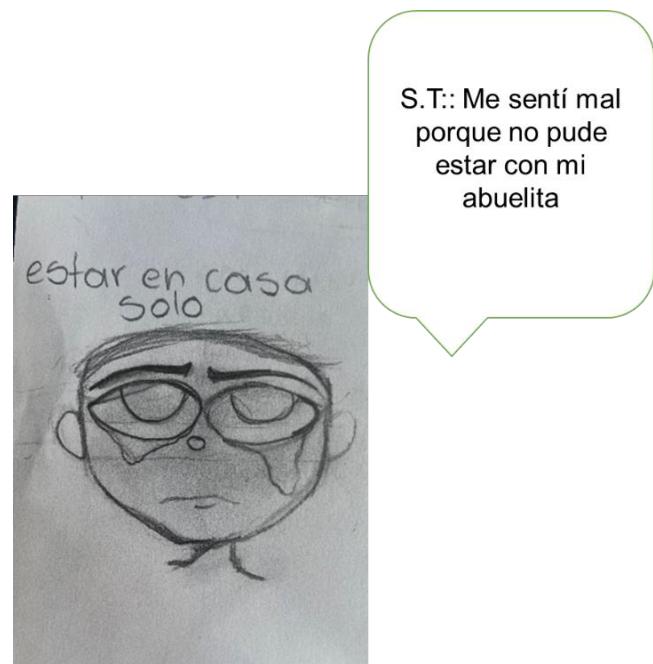
Fuente: Elaboración propia

Figura 33: Percepciones durante el confinamiento.



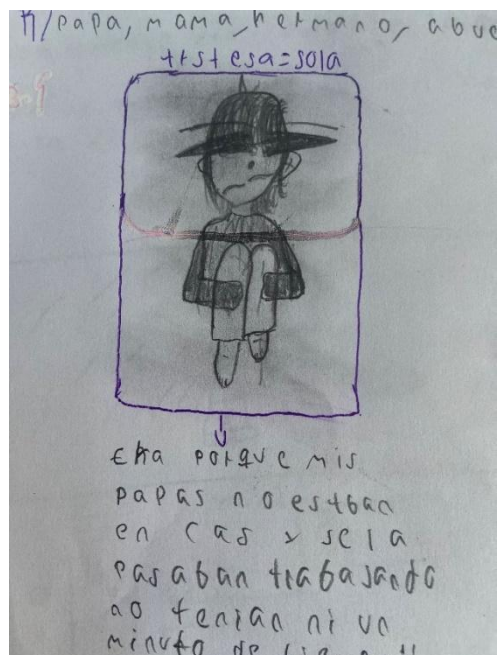
Fuente: Imagen libre – Elaboración propia

Figura 34: Sentimiento de soledad



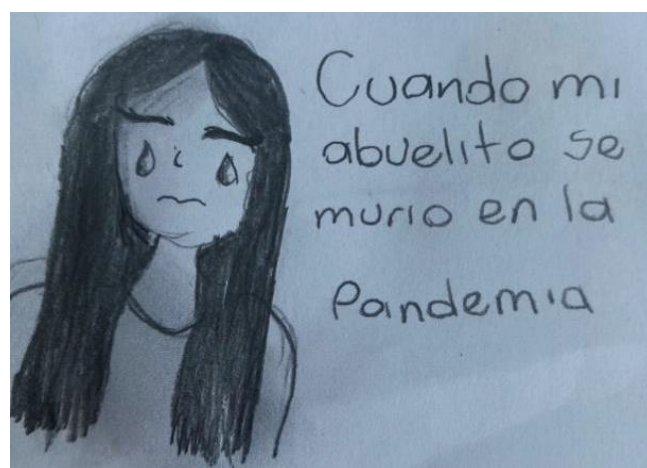
Fuente: Elaboración propia

Figura 35: Sentimiento de tristeza.



Fuente: Elaboración propia – niña de 8 años

Figura 36: Sentimiento de muerte



Fuente: Elaboración propia - Niña de 9 años

Figura 37: Sentimiento de confinamiento.



Fuente: Elaboración propia

Figura 38: Miedo y tristeza en la pandemia.



Fuente: Elaboración propia – niño de 10 años

Figura 39: Sentimiento de enfermedad.



Fuente: Elaboración propia – niña de 8 años

Figura 40: Cumpleaños en la pandemia.



Fuente: Elaboración propia – niña de 8 años

Figura 41: Sentimiento de felicidad.



Fuente: Elaboración propia – niña de 9 años

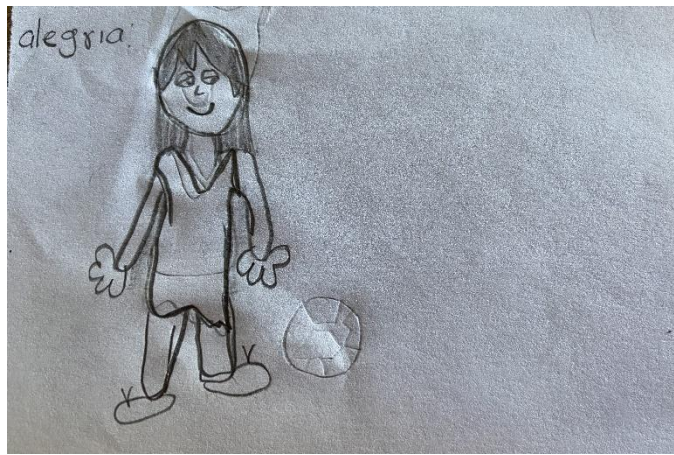
Figura 42: Percepciones y sentimientos en la escuela "pandemia".

A.S: Me dolió
S.T: Me regaña si yo pierdo una materia o si arreglo mi cuarto
S.P: Las emociones son para mis sentimientos fuertes que aparecen en diferentes ocasiones/ Para mí la diferencia es que en las emociones uno las siente en cosas que le pasan a uno, pero en los sentimientos, son hacia una persona y las emociones no



Fuente: Elaboración propia

Figura 43: sentimientos en la, representación en el género.



Fuente: Elaboración propia

Figura 44: Sentimiento de pérdida "rostro sonriente"



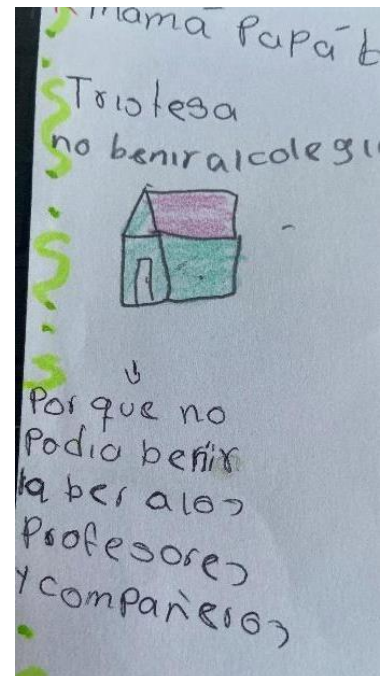
Fuente: Elaboración propia

Figura 45: Soledad.



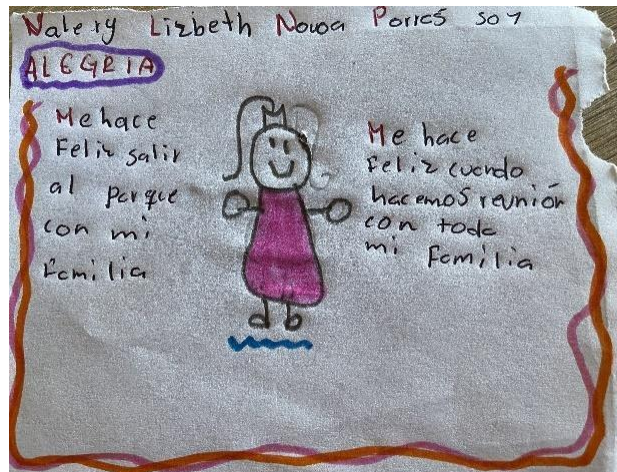
Fuente: Elaboración propia

Figura 46: Percepción de la escuela.



Fuente: Elaboración propia

Figura 47: Percepción de alegría.



Fuente: Elaboración propia

Figura 48: Tristeza de N.G.



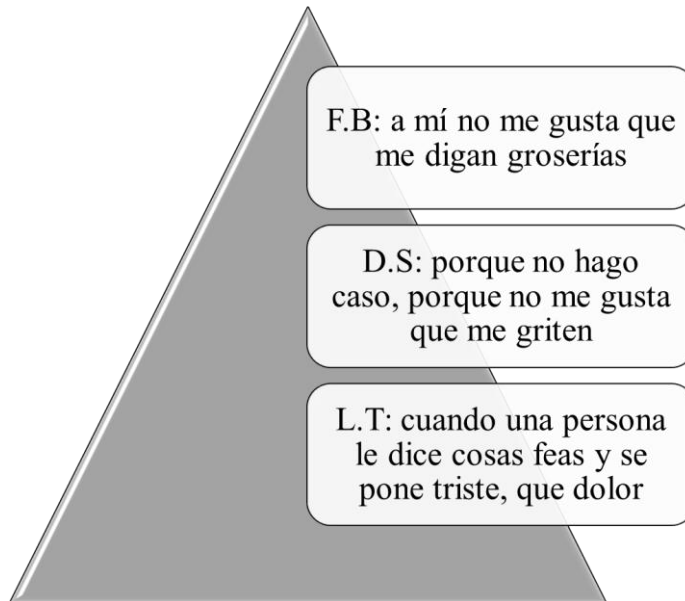
Fuente: Elaboración propia

Figura 49: Sentimientos en la escuela.



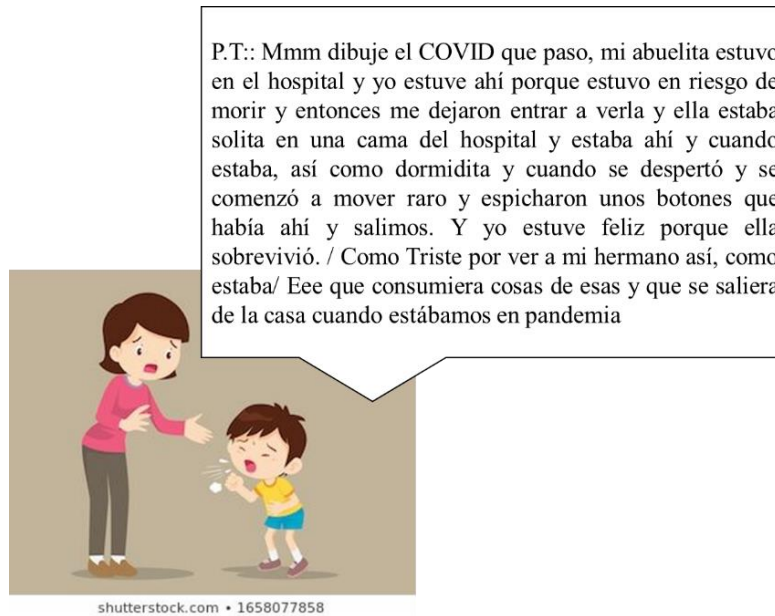
Fuente: Elaboración propia

Figura 50: Gráfica de desagrado



Fuente: Elaboración propia

Figura 51: Percepción de enfermedad pandémica.



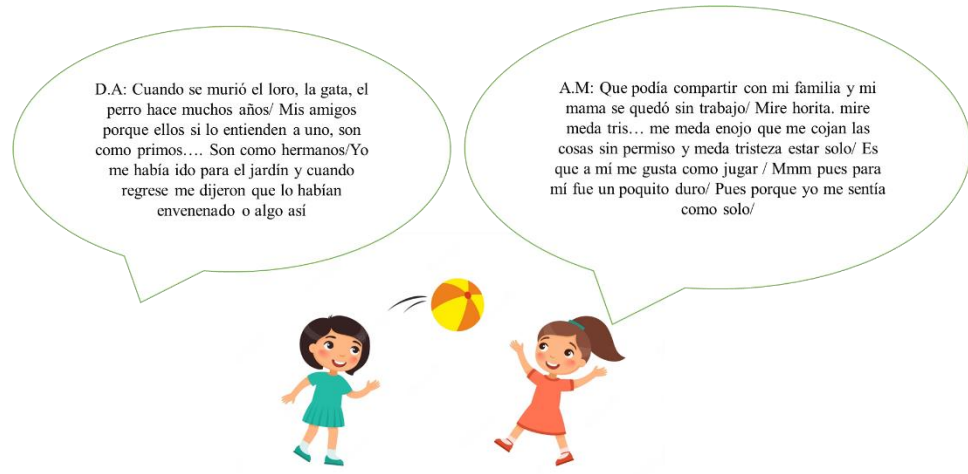
Fuente: Elaboración propia

Figura 52: Percepciones en la pandemia.



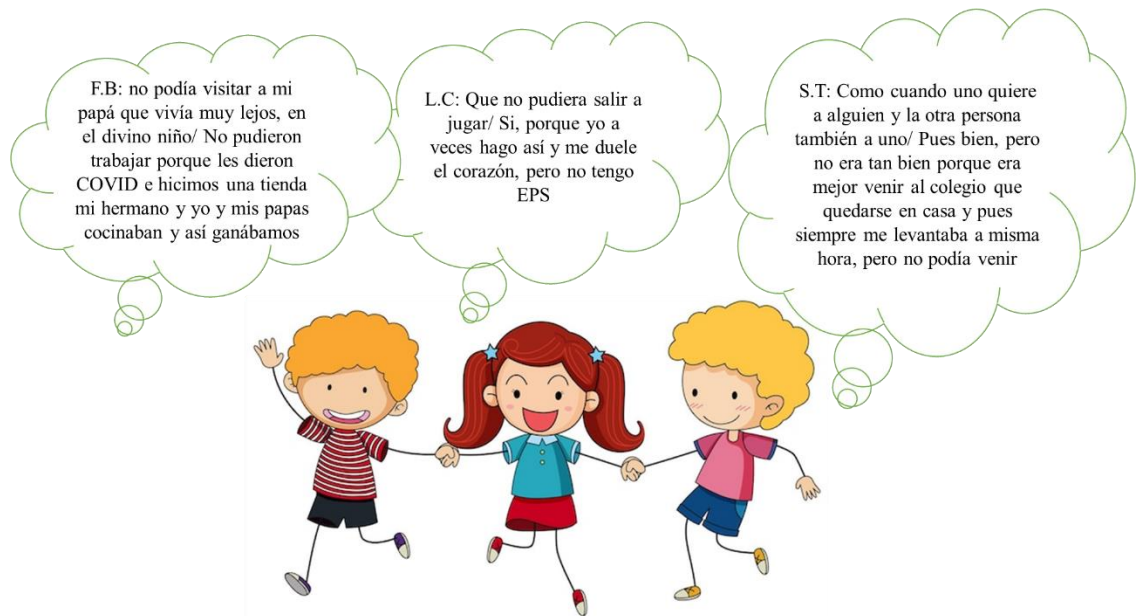
Fuente: Imagen libre – elaboración propia

Figura 53: Metáfora como juego de expresión.



Fuente: Imagen libre – elaboración propia

Figura 54: Metáfora como expresión de sentimientos.



Fuente: Imagen libre – elaboración propia

7. Final del viaje: el camino que debe seguir en diálogo

La investigación nació de la intención de darle sentido a las voces de los niños y niñas durante el confinamiento, voces que de alguna forma se silenciaron por las dinámicas y medidas que se promovieron con el fin de mitigar el contagio por COVID-19. El objetivo principal de este trabajo es “develar las voces de los niños y niñas desde la comprensión simbólica de sus percepciones y sentimientos durante el confinamiento por COVID-19”, el cual cobró sentido en la interacción entre saberes y sentires de la infancia.

Desde lo anterior, se realizó la búsqueda por comprender cómo se vivieron estos momentos de aislamiento selectivo, decretado por el Ministerio de Salud, cuyo objetivo principal era cuidar la salud y la vida, pero que en consecuencia generaron un daño colateral. Este daño se focalizó en ciertas poblaciones, entre las cuales se encuentra la infancia, pues se vio limitada al acceso a los espacios por seguridad, en este sentido, espacios físicos que antes se transitaba y eran su diario vivir (colegios, jardines, comedores comunitarios, parques) pasaron a tener barreras de acceso. La interacción social y su acercamiento al mundo se minimizó de manera rotunda, esta dinámica ocasionando en algunos casos malestar emocional y cambios en la percepción de su contexto.

Durante el análisis de la información recogida con el fin de entender el modo de vivir de los niños y niñas desde sus percepciones y sentimientos, con especial énfasis en narrar sus voces, se construyó el concepto de *muerte pandémica*. Esta noción estuvo latente durante los meses de confinamiento, donde el miedo y sus representaciones en el imaginario de los niños estuvieron presentes en el diario vivir. Incluso, en algunos casos, hubo pérdidas significativas de personas cercanas, generando sentimientos de dolor que fueron minimizados por el afán de cubrir las necesidades primarias en los hogares, como la alimentación, el garantizar un techo y las herramientas para la educación.

Por otro lado, durante el confinamiento, se presentó la vulneración de derechos humanos de los niños y niñas. Estos, desde sus narrativas, contaron eventos en donde sus derechos estuvieron en riesgo o se vieron vulnerados, un ejemplo, es el caso del niño al que agredieron físicamente por no aprender matemáticas o la niña que estuvo sola por

un largo tiempo debido a las dinámicas familiares que tocaban la negligencia e irresponsabilidad frente al cuidado. De manera similar, se resaltan otros factores de riesgo hacia la vulneración de derechos de forma indirecta, como en la narración de la niña que relató cómo el presunto consumo de sustancias psicoactivas del hermano mayor generó en ella sentimientos de tristeza y preocupación.

En algunas familias se presentaron “errores” al momento de garantizar los derechos de los niños y niñas durante la pandemia, ocasionando percepciones y sentimientos negativos en los niños, los cuales partían del miedo a la enfermedad y a la muerte. Este es un claro ejemplo de la categorización de los cuerpos de los niños y niñas como *frágiles* y *vulnerables*, formando la ruptura de la autosuficiencia que parte de una relación de superioridad con otro (padres, acudiente). En ambos temas se resaltó la necesidad de un cuidado y un cuidador, que en muchos casos estuvo ausente por las dinámicas sociales y económicas, creando ideas de peligro y mostrando percepciones de inferioridad al no poder contribuir a las necesidades del hogar. Este pensamiento, instaurado en los niños y las niñas, minimizó la percepción de las habilidades escolares, dando mayor peso a la necesidad de tener un otro como compensación a las dinámicas cotidianas. En este sentido, se hizo fundamental para la niñez compartir espacios con pares, priorizar lo social antes de lo académico y, de esta manera, convertirse en una herramienta de compensación a la percepción de fragilidad.

También se formaron narrativas en los niños y las niñas frente al concepto de COVID-19, las cuales se distanciaron de la enfermedad, pero que, en su mayoría, describen un cambio en sus modos de percibir el mundo. Aunque previamente a la existencia de la pandemia, como se mencionó en el recorrido histórico del término confinamiento, los infantes ya se encontraban confinados en unos conceptos lingüísticos y sociales de rechazo o estigmatización, se maximizaron ideas y pensamientos de miedo o tristeza. En este caso, “las plagas que se seguirán expandiendo” (Anónimo, 2022), es un claro ejemplo de estos sentimientos negativos frente al virus, los cuales, progresivamente, se convirtieron en pilares para interpretar esta realidad.

Aunque existen normas, leyes y decretos diseñados para proteger la infancia, se dio prioridad a la supervivencia al COVID-19 por medio del confinamiento como herramienta de protección, dando origen a diferentes formas de percibir el mundo, unas que se

enfocaron a entender los sucesos del confinamiento y las consecuencias económicas, sociales y académicas, como factores que potenciaron la vulneración de los DDHH y otras que buscaron entender las huellas en los aprendizajes y sentimientos de los niños y niñas. Ambas perspectivas son transversales y son visibles desde la escucha de las narrativas.

La cultura colombiana en la que estuvieron inmersos los niños y niñas durante el confinamiento, también, marcó los aprendizajes y la forma de aprehender el mundo, particularmente, en este momento creció la escasez económica y la dificultad para suplir las necesidades primarias sé máximo. En consecuencia, dentro de las narrativas de los niños y niñas, se expresa la preocupación por la pérdida de trabajo o el interés por ayudar a afrontar la crisis económica de la familia, formando ideas ligadas a la importancia de tener trabajo, desde una connotación positiva hacia la producción, para ayudar en el hogar, aunque fuese a temprana edad. Esto se sustentó bajo el argumento de que existe una necesidad capitalista de generar mayor producción por medio de la mano de obra, la cual se maximizó por los factores sociales, en consecuencia, deviene la propuesta de crear estrategias para la adquisición del dinero desde cortas edades.

Durante el confinamiento para la prevención del contagio de COVID-19, las plataformas de internet promovieron modelos de calidad de vida que se han instaurado en el diario vivir, principalmente en la juventud y la niñez. En esta medida, las narrativas viralizadas por plataformas de internet y redes sociales fueron claves para transmitir y promover el “tener” como base de la construcción emocional y social. En otras narrativas se evidenció la idea de contribuir con los negocios familiares, potenciando las percepciones y esquemas de trabajo desde la producción como forma de retribución por los beneficios otorgados por el padre o la madre. Agregado a lo anterior, los sentimientos de tristeza forjados por la situación económica inestable, provocó aprendizajes donde se asociaron los sentimientos de felicidad y bienestar desde el poder adquisitivo.

La cultura también estuvo presente en la creación de ideas de productividad por medio del lenguaje, específicamente del léxico. Palabras como “poca utilidad” o “bajo rendimiento” se asocian con maximizar las dificultades de los niños y niñas en una o varias áreas específicas de conocimiento académico (colegio). La proliferación de estas ideas causó la aparición de discapacidades psicosociales como la depresión y la ansiedad, generando imaginarios de incapacidad en los niños y niñas. Sin embargo, en la mayoría

de los casos, esta problemática se asoció al bajo acompañamiento en los hogares en la realización de actividades. En este sentido, los procesos pasaron a un segundo plano, aunque se esperaban buenos resultados, es decir, buenas calificaciones.

Dentro de las preocupaciones latentes para los docentes y orientadores del colegio, sobresale la aparición de síntomas asociados a la depresión en los infantes, de la mano con el aumento de cutting, ideas catastróficas, narrativas asociadas a la muerte, entre otras. Para acompañar estos casos, no solo fue requerido el acompañamiento médico, sino que, a pesar de la emergencia sanitaria y, en esta medida, el distanciamiento físico de los estudiantes con las instituciones educativas, fue necesario la activación de rutas distritales para garantizar los derechos de los niños y niñas. Cabe resaltar que del seguimiento se dieron a conocer fisuras en los ámbitos familiares, los cuales se trabajaron de manera transversal en este trabajo.

El concepto de familia fue relevante en la construcción de aprendizajes que formaron percepciones y sentimientos en los niños y niñas, dejando en evidencia la importancia de construir esquemas fuertes por medio en la interacción con los integrantes del núcleo familiar con el fin de desarrollar una estabilidad social. Pues es al momento de compartir con padres, madres, abuelos y hermanos en el espacio físico, que se forman sentimientos asociados a la emoción de la alegría. En este sentido, promover actividades como ver una película, participar en un juego son claves para el desarrollo del niño o niña, ya que estas situaciones no se presentan con regularidad por las diferentes dinámicas sociales donde el trabajo, el colegio, las redes sociales y las responsabilidades han alejado la interacción familiar.

En síntesis, es importante resaltar que la familia retomó cualidades dominantes frente a los sentimientos, logrando explorar variedad de emociones, desde la felicidad hasta la preocupación y la tristeza por el miedo a perder seres queridos. En otras palabras, se humanizaron las relaciones sociales entre padres e hijos, creando sentires que mostraron otra cara de la pandemia. Así mismo, se presentaron problemas en lo psicológico por desajustes familiares, creando fracturas o fisuras en sus dinámicas que, en ocasiones causaron separaciones entre padres, cambiando las percepciones de sus integrantes. Otros factores que agregaron el deterioro de las relaciones familiares están asociados a los conflictos económicos y/o a las disputas internas por las dinámicas que

creó el confinamiento, permitiendo que los niños y niñas evidenciaron un ciclo de violencia que afianzó en la vulneración de los derechos humanos y, en muchos casos, crearon daños a nivel de psicológico en la autoestima y la autoeficacia.

Durante la pandemia se formaron conceptos de carácter subjetivo por estar asociados a sentimientos y aprendizajes sociales limitados, lo que implica que se tenga una visión cambiante en cada etapa pandémica, creando diferentes percepciones en los niños y niñas. Además, estos cambios dependen del acercamiento a situaciones que activaron las emociones (biológicas), por ejemplo, en algunos hogares se promovieron ideas negativas hacia el sentir, según esta lógica por más triste que sea una situación se debe buscar la forma de ocultarla; sin embargo, esto tiene consecuencias negativas expresados en resentimiento y malestar. En consecuencia a lo anterior, las interacciones sociales se transformaron en relaciones hostiles, limitando la libre expresión de los niños y niñas.

En la interacción con la población se logró evidenciar que en los hogares donde hubo mayor libertad de sentir y expresar, frente a situaciones de pérdida o de angustia, se facilitó la creación de herramientas o estrategias de afrontamiento desde la empatía, bajo la resignificación de los sentimientos de pérdida y la sensibilización frente a las situaciones desconocidas de “vulnerabilidad”. También, en los relatos de los niños y niñas, pertenecientes a estos hogares más asertivos en la inteligencia emocional, se da importancia a la escuela y las relaciones con los pares o compañeros de clase. Por otro lado, en los hogares donde se limitó el sentir o se invitó a encubrirlo se dio un aumento de la violencia, debido a que se generaron afectaciones en el modo de convivir con los otros que no fueron conversadas, escuchadas o solventadas. Como consecuencia a la represión se concentra la ira o la tristeza que afectan la estabilidad y alteran salud mental, pues no se invita a construir herramientas claras para el afrontamiento a situaciones demandantes que requieren empatía desde los sentimientos positivos.

El género, durante la pandemia, fue un factor que influenció las dinámicas del hogar, cambiando la forma de percibir las situaciones cotidianas, en algunas familias se educa a las niñas en las labores del hogar, en cambio, a los niños se les promueve el juego y actividades que no tenían relación con el aseo o tareas de limpieza. Aquí vuelven a cobrar importancia los postulados de Foucault (1999), en los hogares se estableció una

“normalización” de creencias por medio de la calificación de las conductas de los niños y niñas, esto con el fin de evaluar su desempeño en las funciones del hogar, siendo más estrictos en para el género femenino y, en este sentido, se asignaron castigos acordes al incumpliendo de las tareas.

El concepto de biopoder posee una connotación que limita la forma de expresar lo que se siente, con este fin se emplearon herramientas para ocultar los sentimientos de dolor emocional y abandono, incitando una mayor exigencia de resiliencia para las niñas como medio para afrontar las pérdidas y dándole más sentido al concepto de felicidad como pilar de la estabilidad emocional. En cambio, a los niños se les reforzó más la ira como herramienta de solución de conflictos y se le promovió los sentimientos asociados a esta emoción, aumentando las situaciones que promueven la violencia. Las niñas, por otro lado, sufrieron más represión a los sentimientos negativos desde la exigencia frente a las tareas domésticas y escolares.

Otro factor transversal en el proyecto fue la metáfora como herramienta de expresión para los niños y niñas. En la investigación, los símbolos tomaron significados importantes que sirvieron para narrar ideas con gran contenido emocional, especialmente relacionadas al miedo por las transformaciones en las dinámicas sociales y familiares, en otras palabras, la metáfora se convirtió en una herramienta de expresión de sentimientos y de vivencias. Principalmente, en el mural de sentimientos se evidencio el uso de la metáfora como herramienta para avivar la creatividad de los niños y niñas, al tiempo que desarrollaban estrategias para tener un contacto con sus sentimientos desde la empatía, entendiendo que existe un otro que también vivió experiencias buenas o malas durante el confinamiento. Por medio de la metáfora, en el colegio, se logró identificar estudiantes que se encontraban en presunta negligencia familiar o que requerían de un seguimiento frente a los temas de salud mental.

En los colegios, la temática de muerte y duelo se ha apartado del tratamiento en el aula por temor a los imaginarios sociales que están permeados por la cultura y la familia colombiana, limitando que el niño o niña que ha tenido una perdida familiar cercana adquiera herramientas que les ayuden a afrontar los sentimientos asociados a la tristeza o al miedo, por el contrario se terminan volviendo víctimas de lenguaje que minimiza sus creencias. Por ello se hace necesario trabajar desde el aula el concepto de muerte con la

finalidad de minimizar creencias que motivan las representaciones sociales asociadas al manejo inadecuado de las emociones. La muerte, como construcción simbólica de una cultura, tiene una serie de características que hacen necesario un abordaje y un cambio ideológico que no agrede e interfiera con el desarrollo de los niños y niñas; las marcas generadas por la construcción simbólica de la muerte en Colombia forman sentimientos de tristeza en los niños y niñas, aún así no tienen una atención adecuada por parte de los padres, colegio o sistema de salud.

En conclusión, las teorías toman fuerza cuando se ponen a la luz de las situaciones reales en las que están inmersos los niños y niñas, como son: la expresión de sentimientos y la forma que se ve la infancia desde la postura adultocentrista, esto es desde la vulnerabilidad y la fragilidad, restando importancia al sentir. De igual forma, se mantienen las representaciones sociales que siguen confiando a la población infantil a un espacio limitado de exploración o de cuidado y, dependiendo la vinculación de la familia, algunos espacios sociales se maximizaron durante la pandemia. Otra de las consecuencias fue el desborde emocional y concepciones sentimentales, las cuales, desde las narrativas, tomaron significados que marcaron las formas de interactuar con el entorno, un ejemplo de esto fue la ya mencionada concepción de muerte como componente latente durante la pandemia que trastocó la percepción social, formando nuevos imaginarios sociales y significados.

Después del análisis de la información, se sugiere comenzar a trabajar, desde los colegios, jardines y demás espacios donde interactúa el niño y la niña, herramientas como la resiliencia y la exploración de sentimientos, centrándose en escuchar los imaginarios que nacieron durante el confinamiento. El trabajo también debe ir dirigido a padres, con el fin de crear conciencia de los daños ocasionados por las dinámicas sociales y responder de manera colaborativa al cómo se debe comenzar a fomentar y diseñar mecanismos de afrontamiento frente a las pérdidas. Asimismo, los talleres, terapias o clases se deben enfocar en escuchar a la infancia que pide, por medio de metáforas, que se cambien las dinámicas; desde el rol de género hasta los conceptos de vulnerabilidad que permean la cultura colombiana deben ser transformados, pues no son acordes a las dinámicas actuales, ni a las que se desarrollaron en la pandemia que doblegó a las familiares y

fracturó las relaciones sociales. Por último, se reitera la invitación de escuchar a la niñez desde el sentir, sin patologizar, con atención desde las diferentes disciplinas académicas.

7.1 Estrategias para situaciones adversas

Con la información recolectada y analizada a partir de las voces de los niños y las niñas se optó por diseñar infografías y folletos, pues son herramientas multimodales eficaces para la divulgación. Estas piezas gráficas se caracterizan por ser de carácter informativo, donde el contenido tiene orden jerárquico y orgánico para la lectura, en esta medida, se encuentran datos más explícitos y detallados (Beltrán, 1992). Así pues, la información que se ubicó en los folletos y la infografía trabaja tres poblaciones diversas desde tres perspectivas distintas.

En primer lugar, se tiene a los niños y niñas, ya que sus voces marcaron el desarrollo de la investigación. Partiendo del análisis de sus discursos, donde se resalta el bajo conocimiento sobre el manejo de las emociones y la comprensión de los sentimientos, el folleto toma como estrategia principal el entrenamiento de la inteligencia emocional o, como lo denominó Goleman (1995), la alfabetización emocional. Este tiene como fin dotar de estrategias y habilidades emocionales que protejan frente a los factores de riesgos y, de esta manera, brindar bases para poder expresar, minimizando las enfermedades de orden mental o psicológico.

Figura 55: Cara A, Folleto para Niños y Niñas.



Fuente: Elaboración propia

Figura 56: Cara B, Folleto para Niños y Niñas.



Fuente: Elaboración propia

El segundo folleto está dirigido a los padres de familia o acudientes, en este se busca crear las bases para la construcción de herramientas desde el hogar, partiendo de las estrategias blandas, especialmente, de la comunicación asertiva. Este enfoque se justifica en la investigación como pilar para comprender los episodios de vulneración de los derechos humanos contra los niños y las niñas, pues al no lograr generar un mensaje claro la comunicación se torna agresiva, aumentando los niveles de violencia. En otras situaciones, el discurso de los niños y las niñas muestra una comunicación pasiva que dificulta la comprensión de la información importante, limitando el fortalecimiento de las bases para la construcción de la inteligencia emocional y el entendimiento de los sentimientos. Con el folleto se pretende cambiar el modo de percibir y comunicar los sentires de los padres y madres de familia.

Figura 57: Cara A, Folleto para Acudientes (Padres de Familia)



Fuente: Elaboración propia

Figura 58: Cara B, Folleto para Acudientes (Padres de Familia)



Fuente: Elaboración propia

Por último, la infografía se asoció a la muerte, uno de los temas que puede generar incomodidad en las aulas de clase en el momento de su diálogo o discusión al estar relacionado con la pérdida o el dolor emocional. La falta de conocimientos de algunos docentes para hablar del tema en las aulas de clase limita que se desarrollen estrategias de afrontamiento de forma transversal a las asignaturas y, por ende, al plan de estudios de los colegios. La muerte, como concepto, aborda una serie de características desde la cultura y desde la pedagogía en escuelas y colegios, por ello, es desde estos espacios que se pueden crear herramientas. Al respecto, Herman y Cortina (2008) afirman que:

La pedagogía de la muerte o educar para la muerte podría ser uno de los caminos para conectar a la educación ordinaria con la educación para la evolución humana, capaz de iniciar su andadura hacia otra nueva revolución educativa comparable con la nueva educación, pero esta vez centrada en la profundidad, ampliación y elevación de la conciencia. (p.8) de igual forma, resalta la importancia que tiene el rol del educador en la formación y comprensión de este concepto, desde propuestas didácticas basadas en una previa formación y un ajuste curricular; haciendo necesario plantear en los currículos de la educación colombiana una propuesta pedagógica que plantee la temática y de esta forma

crear herramientas para la “vida en plenitud, proporcionando una responsabilidad más consciente” (Herman y Cortina, 200, p.7).

La siguiente herramienta (infografía) se creó desde los postulados de González y Herrán (2010), donde plantean que los niños y niñas de 8 a 10 años han adquirido el concepto de universalidad frente a la muerte, lo que indica que saben que la muerte es algo que nos va acontecer a todos y, frente a esta información, comienzan a ser más temerosos, a tener más cuidado con los peligros del ambiente, en otras palabras, son más precavidos. Massa (1987) agrega que en esta etapa de la vida se acepta que la muerte es irremediable e inevitable y puede estar asociada a una causa natural o externa dependiendo de cómo se presente el evento. Todo lo anterior da lugar a la información expuesta en la siguiente pieza informativa:

Figura 59: Infografía "Pedagogía de la muerte" para docentes.

¿COMO ABORDAR LA "MUERTE" EN LAS PRACTICAS PEDAGÓGICAS?

UTILIZAR UN LENGUAJE ADECUADO
 Las palabras que usemos deben ser adecuadas dependiendo de la edad, aunque no hay un vocabulario específico para hablar de la muerte se debe evitar llevar al niño o niña a una confusión y siempre se debe decir la verdad por mas dura que pueda parecer. La verdad de la situación se puede explicar de forma parcial mientras se genera un proceso de asimilación, permitiendo pausas para la expresión de sentimientos y emociones.

TENER CUIDADO CON LA FORMA QUE SE HABLA DE LA "MUERTE"
 Los docentes pueden hablar con los niños/niñas sobre la muerte de forma progresiva, es positivo comenzar a enlazar la conversación desde los sentimientos y emociones permitiendo conocer si existen bases familiares que ayuden a tocar el tema. Siempre se debe promover la empatía y buscar lazos de confianza. Cuando existe dialogo entre docente – alumno existirán preguntas asociadas a la muerte se hace fundamental permitir sus percepciones sobre lo sucedido y si presentan llanto, motivarlos a experimentar la emoción.

DIALOGO Y CONOCIMIENTO DE LA FAMILIA
 Es importante que no existan tabúes en la familia. Siempre se debe crear un clima de confianza y apoyo que permita la coordinación entre los padres, familiares y la escuela para llegar a un objetivo en común, además es importante tener y manejar los mismos símbolos e ideas para evitar que se presente una confusión. Es importante no confrontar ideas de la familia sobre la muerte, si consideramos están equivocadas. Siempre respetando la perdida y su expresión emocional.

PREGUNTAS FRECUENTES
 Ordoñez y Lacasta, afirman que hay tres temores frecuentes en el duelo infantil: ¿Causé yo la muerte?, ¿Me pasará esto a mí?, ¿Quién me va a cuidar?. Si se presentan algunas de esta preguntas, es necesario hablar con naturalidad, desmintiendo sus afirmaciones y llevando la conversación hacia el consuelo y no la discusión. Darle el espacio para el análisis es fundamental.

ESCOGER UN MOMENTO ADECUADO
 No todos los espacios de la escuela son precisos para hablar del tema y no todos los docentes tiene una tranquilidad emocional en el momento, por este motivo existen dinámicas didácticas que permiten interactuar con el estudiante como los dibujos. Posterior a esta dinámica enlazar y buscar un espacio acorde para hablar de la muerte, siguiendo los pasos anteriores.

ESTABLECER UNA COMUNICACIÓN AFABLE ENTRE FAMILIA Y COLEGIO
 Un estudiante que ha tenido una pérdida va reflejar sus sentimientos en su comportamiento, por este motivo se hace esencial que exista una comunicación con la familia desde la solidaridad y amabilidad permitiendo que se establezca unos límites y canales de ayuda que permita atender los cambios de humor, la exigencia de la atención, la pérdida de apetito, cambios en el sueño o síntomas que afecten el diario vivir en la escuela del estudiante.

Si tiene inquietudes o necesita mayor información, en el colegio o escuela existe un profesional que puede orientar.

Fuente: Elaboración propia

D. Bibliografía

- Álvarez-Cueva, P., Masanet, M.-J., & Cano-Hila, A. B. (2020). Las narraciones de la cuarentena durante la crisis de la COVID-19 a través de la música: emociones y actividades compartidas por Stay Homas. *Hipertext.Net*, 21, 67–77. <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2020.i21.06>
- Amorocho, J. H., Bravo Chadid, S. A., Cortina Ricardo, A. K., Pacheco Ruiz, C. M., & Quiñones Alean, M. G. (2009). Planeación estratégica de largo plazo: una necesidad de corto plazo. *Pensamiento & Gestión*, (26), 191-213.
- Álzate Salazar, E. (2020). De la pandemia y confinamiento a nuevos aprendizajes. *Ratio Juris*, 15(30). <https://doi.org/10.24142/raju.v15n30a13>
- Amigot Leache, P., & Pujal i Llombart, M. (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Sociológica (México)*, 24(70), 115-151. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732009000200005&lng=es&tlng=es.
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas, *Laurus revista de educación*, 13(24), 76-92. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111485004>
- Bacaro, V., Chiabudini, M., Buonanno, C., Bartolo, P., Riemann, D., Mancini, F., y Baglioni, C. (2021). Sleep characteristics in Italian children during home confinement due to COVID-19 outbreak. *Clinical Neuropsychiatry*, 18(1), 13–27. <https://doi.org/10.36131/cnfioritieditore20210102>
- Barragán Estrada, A. R., & Morales Martínez, C. I. (2014). Psicología de las emociones positivas: generalidades y beneficios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 103-118.
- Becker, W. E. (1997). Teaching Economics to Undergraduates, *Journal of Economic Literature*, 35(3) 1347-1373.
- Belinchón, M. (1999) Lenguaje no literal y aspectos pragmáticos de la comprensión. En Vega, M. & Cuetos, F (1999) *Psicolingüística del español*. Madrid Trotta.

- Beltran, F. (1992). Comunicación visual gráfica. Revista Tipográfica vol 21. Bogotá
- Berástegui Pedro-Viejo, A. (2020). La educación especial en tiempos de la COVID-19. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 382, 19-24. <https://doi.org/10.14422/pym.i382.y2020.003>
- Bonnet, C. (1984). Énfasis del lenguaje. *Descripción del cuerpo y el lenguaje*. 66, 76-101
- Borges Leão, A. (2011). Norbert Elias. Una sociología de la cultura escrita 1.
- Bueno Aguilar, J. J. (2009). Comparación del lenguaje funcional entre niños de educación especial y niños normales. *Enseñanza & Amp, Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 9. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3320>
- Bueno. J, & Clemente, M. (1991). El lenguaje de los niños de 3 a 10 años desde la perspectiva funcional. *Revista Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 31 – 41
- Bustamante, S. (2005). De la oralidad a la escritura. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(2), 79-96.
- Butler, J. (1988). «Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory». *Theatre Journal*, 40(4) 519-531.
- Butler, J. (2007). El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós
- Butler, J. (2012). Vulnerabilidad corporal, coalición y la política de la calle. (Hincapié, Trad.) *Revista Nómadas* (46), 13-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6108320>
- Cabana, J. L., Pedra, C. R., Susana Ciruzzi, M., Garategaray, M. G., Cutri, A. M. y Lorenzo, C. (2021). Perceptions and feelings of Argentine children regarding the COVID-19 quarantine. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 119(4), 107–122. <https://doi.org/10.5546/AAP.2021.S107>

- Cáceres, N. (2012). *Juegos de roles como estrategia motivadora en el aprendizaje por competencia en los cadetes de la escuela militar de Chorrillos*. Lima: Universidad de San Martín de Porres.
- Calderón, D. I. (2018). Didáctica de lenguaje y comunicación: campo de investigación y formación de profesores. *Praxis & Saber*, 9(21), 151–178. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n21.2018.7174>
- Campbell, F. (2008). A Preliminary Conversation about Ableism. *M/C Journal*, 11(3). <https://doi.org/10.5204/mcj.46>
- Campos, M. y Cortés, L. (2002). Conversar, argumentar, explicar: una estrategia para construir conocimiento abstracto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 32(4) 115-156. Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Chaparro, C. (2021). *Hacia una propuesta pedagógica humanizante: debates colectivos sobre vulnerabilidad, interdependencia y cuidado*. Universidad Nacional de Colombia.
- CEPAL, (2005). *Políticas hacia las familias, protección e inclusión social*. Bogotá, Colombia.
- Chiaravalloti, N. D., Amato, M. P., Brichetto, G., Chataway, J., Dalgas, U., DeLuca, J., Meza, C., Moore, N. B., Feys, P., Filippi, M., Freeman, J., Inglese, M., Motl, R., Rocca, M. A., Sandroff, B. M., Salter, A., Cutter, G. y Feinstein, A. (2021). The emotional impact of the COVID-19 pandemic on individuals with progressive multiple sclerosis. *Journal of Neurology*, 268(5), 1598–1607. <https://doi.org/10.1007/s00415-020-10160-7>
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la emoción: el proceso emocional. www.uv.es/=choliz.

- Cieza, A., Kamenov, K., Sanchez, M. G., Chatterji, S., Balasegaram, M., Lincetto, O., Servili, C., Bermejo, R. y Ross, D. A. (2021). Burden of disability in children and adolescents must be integrated into the global health agenda. *The BMJ* 372. BMJ Publishing Group. <https://doi.org/10.1136/bmj.n9>
- Clore, G. L. y Gasper, K. (2000). Feeling is believing: Some affective influences on belief. In N. H. Frijda, A. S. R. Manstead, & S. Bem (Eds.), *Emotions and belief: How feelings influence thoughts* (pp. 10–44). Cambridge University Press.
- Cobo, G. y Valdivia, S. (2017). *Juego de roles*. Instituto de docencia universitaria: Universidad PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/170376>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2020). Coyuntura, escenarios y proyecciones hacia 2030 ante la presente crisis de Covid-19. https://www.cepal.org/sites/default/files/presentation/files/coyuntura_escenarios_2030_crisis_covid-19_ab.pdf
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 44. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Cordobés, R. (2018). Cómo gestionar la percepción del riesgo. *Lean Management and Productividad and Seguridad y Salud en el Trabajo*. <https://preven.com/como-gestionar-la-percepcion-del-riesgo>
- Crescenza, G., Fiorucci, M., Rossiello, M. C. y Stillo, L. (2021). Education and the Pandemic: Distance Learning and the School-Family Relationship. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 26, 73. <https://doi.org/10.7203/realia.26.18078>
- Cuesta, D., Jaramillo, M., Sepulveda, J. Y Vergel, J. (2016). Sensibilización de la familia hacia la inclusión educativa. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/844>.
- Daich, D. (2012). Un debate feminista: Entrevista a Marta Lamas. *Mora* (Buenos Aires), 18(1). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-001X2012000100006&lng=es&tlng=es.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimiento, ideas y el yo?* Barcelona: Ediciones Destino.

- Davila, J. (1995). La moralidad del Poder de Castigar (Sobre “Vigilar y Castigar” de Michel Foucault, Veinte Años Después). *Suplemento Cultural de Últimas Noticias*, 1421-2. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Delgado Moreno, Y. Y. (2020). Construcción de la metáfora en niños y niñas de 5 a 7 años en proceso de lectura literaria del Colegio Andrés Escobar. <http://hdl.handle.net/11349/22719>.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2021). *Guía para la inclusión del enfoque diferencial e interseccional*.
- De Mezerville, C. M., Meza, A. E. y Ovaes, Y. (2021). Costa Rican Education Supports for Youth With Disabilities Within Correctional Confinement. *Intervention in School and Clinic*, 56(5), 286–292. <https://doi.org/10.1177/1053451220963091>
- D’Hers, V., y Shammah, C. (2015). Políticas y prácticas en torno a la gestión de los RSU. Un estudio de cinco ciudades argentinas. Vergara (ed.), *Recuperadores, residuos y mediaciones. Análisis desde los interiores de la cotidianidad, la gestión y la estructuración social* (pp. 25-50). Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- Díaz, J. (2020). Factores asociados a las actitudes y prácticas preventivas frente a la pandemia del COVID-19. *Revista MVZ Córdoba*, 25(3), 2020. <https://doi.org/10.21897/rmvz.2052>
- Dosso, R. (2009). El juego de roles: una opción didáctica eficaz para la formación en política y planificación turística [Role play: an option for training effective teaching in tourism policy and planning]. *Aportes y Transferencias*, 13(2), 11–28. <http://nulan.mdp.edu.ar/1549/>
- Dovidio, J.F & Gaertner, S. (1999). Reducing prejudice: Combating intergroup biases, en: *Current Directions. Psychological Science*, 8: 101-105
- Durkheim, É. (2001). El contrato social, de Rousseau (1918). In Montesquieu y Rousseau. *Precursos de la sociología* (pp. 85-146). Madrid: Miño y Dávila.
- Eco, Umberto (1997) *Kant e l’ornitorinco*. Milano: Bompiani, 1997 [trad. cast. de Helena Lozano Miralles. *Kant y el ornitorrinco*, Barcelona: Lumen, 1999]

- Elias, N (2000a) [1987]. *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Elias, N (2000b) [1989]. *Teoría del símbolo. Un ensayo de antropología cultural*. Barcelona: Península.
- Escartí, A., Musitu, G. y Garcia, M.D. (1988). Estereotipos de género y roles sexuales, en: J. FERNÁNDEZ (Ed.). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y el género*. Madrid: Pirámide.
- Etchezahar, E. (2014). La construcción social del género desde la perspectiva de la Teoría de la Identidad Social. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 25(49), 128-142.
- Fajardo Uribe, Luz Amparo. (2006). La metáfora como proceso cognitivo. *Forma y Función*, (19), 47-56. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2006000100003&lng=en&tlng=es.
- Femat, M. (2008). *La construcción social de la violencia masculina*. Anuario e investigación (pp. 164-186). México DF (México): Departamento de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma de México.
- Fernández, T. B., Hidalgo, E. C., Preciado, J. F. R. y Moruno, F. M. P. (2021). Art and emotional well-being in times of mandatory confinement: Evidence to strengthen the relationship between cultural and Mental health policies. *Artseduca*, 29(29), 231–247. <https://doi.org/10.6035/ARTSEDUCA.2021.29.17>
- Foucault, M. (1961). *Historia de la locura en la época clásica*. 2 volumen, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, ED. 2009
- Foucault, M. (1965). *Arqueología del saber*. Siglo XXI. (Trad. A. Garzón del Camino).
- Foucault, M. (1975/1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. (16a. ed.). Ciudad Juárez (Chihuahua): Siglo XXI.
- Foucault, M. (1970-1970). *El orden del discurso*. Siglo XXI. (Trad. A. Garzón del Camino). (Foucault, 1987, original de 1971).

- Foucault, M. (1983). *La arqueología del saber. Siglo XXI*. (Trad. A. Garzón del Camino). (Original de 1969).
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo Veintiuno, México.
- Foucault, M. (1999b). *Estrategias de poder. Tomo II*. Paidós.
- Fournier Zumbado, M. (2013). El papel de la familia y la comunidad en la promoción de la autonomía de los seres humanos en condición de discapacidad: Un camino pedagógico en la comunidad de la Chácara del cantón de Belén. Heredia, C.R.: M. Fournier Z.
- Frijda, N. y Mesquita, B. (2009). "Beliefs through Emotions". *Emotions and Beliefs. How Feelings Influence Thoughts*, Frijda, N., Manstead, A. S. R. & Bem, S. (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 45-77
- Galiano Ramírez, M., Prado Rodríguez, R., & Mustelier Bécquer, R. (2021). Salud mental en la infancia y adolescencia durante la pandemia de COVID-19. *Revista Cubana de Pediatría*, 92 <https://revpediatria.sld.cu/index.php/ped/article/view/1342>
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1),43-63. ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44031103>
- García Medina, J. (2013). *Competencias específicas en los estudios de derecho: definición y evaluación*. Valladolid: Fundación Aranzadi Lex Nova, 133 págs. ISBN: 9788493864361
- García, A. H. (2020). Pandemia y discapacidad. Lecciones a propósito del confinamiento. *Revista Española de Discapacidad pp. 203–207*. <https://doi.org/10.5569/2340>
- Geis, F. L. (1993). Self - fulfilling prophecies: a social psychological view of gender, en: A. E. BEALL; R. J. STERNBERG (Eds.). *The psychology of gender*. Nueva York: Guilford Press.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós, 1996; 15.ª edición 1997).
- Gómez-Becerra, I., Flujas, J. M., Andrés, M., Sánchez-López, P. y Fernández-Torres, M. (2020). Evolution of psychological state and fear in childhood and adolescence during COVID-19 lockdown. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 7(3), 11–18. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2029>
- González-Bravo, L., Stanciu, D., Nistor, N., Castro, B., Puentes, G. y Valdivia, M. (2020). Percepciones acerca de la acreditación y la gestión de la calidad en la Educación Superior. Desarrollo de un cuestionario en castellano.
- González, C. (2018). Persistencia de conflictos armados en las regiones. Indepaz.
- Gonzales, I. y Herran. A. (2010). Introducción metodológica a la muerte y los miedos en la educación infantil.
- González, M. (2016). *El verdadero fin del conflicto armado: Jóvenes vulnerables, educación rural y construcción de la paz en Colombia*. Un informe de NOREF y NRC
- Guijarro, E. M. (2021). Childhood and the pandemic: Chronicle of an absence foretold. *Salud Colectiva*, 17, 1–12. <https://doi.org/10.18294/sc.2021.3303>
- Gutiérrez. C. Cruz S. López A. (2020). Efecto del confinamiento COVID-19 sobre la composición corporal en residentes con discapacidad intelectual. 2020. <https://doi.org/10.5569/2340>
- Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heller, A. (1999). *Teoría de los sentimientos*. México: Ediciones Coyoacán.
- Herrán A. Y Cortina S. (2007). Introducción a una Pedagogía de la Muerte. Indivisa. *Boletín de Estudios e Investigación*, núm. 8 pp. 127-144

- Herrera, C. R., De, U., Buenaventura, S. y Bogotá, S. (2006). El impacto del maltrato en los niños y las niñas en Colombia. *Revista Infancia Adolescencia y Familia*, 1(2).
- Hewitt Ramírez, N., & Barrero Rivera, F. (2012). La integración de los saberes: una propuesta curricular para la formación en investigación en la educación superior. *Psicología. Avances de la disciplina*, 6(1), 137-145.
- Hincapié, D., López-Boo, F. y Rubio-Codina, M. (n.d.). El alto costo del COVID-19 para los niños Estrategias para mitigar su impacto en América Latina y el Caribe. <https://www.iadb.org/es/proteccionsocial>
- Jaimes Amorocho, H., Bravo Chadid, S. A., Cortina Ricardo, A. K., Pacheco Ruiz, C. M. y Quiñones Alean, M. G. (2009). Planeación estratégica de largo plazo: una necesidad de corto plazo. *Pensamiento & Gestión*, (26), 191-213.
- Jaimes Velásquez, M. y Arteaga González, M. (2021). La mendicidad infantil y su impacto en los derechos de los niños, niñas y adolescentes. *Revista Veritas*, (1), 3–20. <https://revistas.unisucre.edu.co/index.php/veritas/article/view/872>
- Janesick, V.J. (2002). The choreography of qualitative research design: Minutes, improvisations, and crystallization. N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, pp. 379-399.
- Jimenez, A. (2008). *Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y socialización, 1968-1984*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, Colombia.
- Johnson, M. C., Saletti-Cuesta, L. y Tumas, N. (2020). Emotions, concerns and reflections regarding the COVID-19 pandemic in argentina. *Ciencia e Saúde Coletiva*, 25: 2447–2456. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10472020>
- Johnson, S. M. (2020). *Attachment theory in practice: Emotionally focused therapy (EFT) with individuals, couples, and families*. Guilford Publications.
- Kephart, N. (1968). *El alumno retrasado*. Barcelona: Louis Miracle
- Lamas, M. (2000). La antropología feminista y la categoría “género”. *Nueva Antropología*, VIII(30) 173-198, Asociación Nueva Antropología A.C. México.

- Lazos, E., y Paré, L. (2000). Miradas indígenas sobre una naturaleza entristecida. Percepciones del territorio ambiental entre nahuas del sur de Veracruz. México: UNAM.
- León, A. T. (2011). El concepto de tiempo en niños y niñas de primer a sexto grado. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 869-884.
- Leyva Garzón, A. (2011). El juego como estrategia didáctica en la educación infantil Autora.
- López-Angulo, Y., Mella-Norambuena, J., Sáez-Delgado, F. y Álvarez-Jara, R. (2020). La Inteligencia emocional en apoderados chilenos confinados por la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 285. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.320>
- Luis, J. y Massa, P. (2020). Salud mental y COVID-19 en infancia y adolescencia: visión desde la psicopatología y la salud pública. <https://orcid.org/0000-0002-5640-013X>
- Lyons, J. (1989): Semántica. Barcelona, Teide.
- Maguiña Vargas, C., Gastelo Acosta, R. y Tequen Bernilla, A. (2020). El nuevo Coronavirus y la pandemia del Covid-19. *Revista Medica Herediana*, 31(2), 125-131. <https://dx.doi.org/10.20453/rmh.v31i2.3776>
- Maldonado, J. (2017). Repensar la práctica del cuidado en el contexto del síndrome de Down. *Debate Feminista* 53, 53–69.
- Massa M.C. (1987), El desarrollo del concepto de muerte en la infancia: Un análisis psicogenético. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Masso, A. (2021). Usos y significados del espacio público comunitario. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 50(1), 75-85.
- Mejía, L. F. (2020). COVID-19: costos económicos en salud y en medidas de contención para Colombia. Bogotá: Fedesarrollo, 12 p.
- Melamed, A. F. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy*, (49), 13-38.

- Mella-Morambuena, J., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, Y. y del Valle, M. (2020). Estrategias de afrontamiento en apoderados durante el confinamiento por la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 322. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.324>
- Messin Raimondi, G., (2016). La educación de jóvenes y adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas. El tiempo de la emancipación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38(1), 109-126.
- Minerva, C. (2002). *El juego: Una estrategia importante*. Universidad de los Andes-Núcleo Rafael Rangel. Trujillo. [Artículo publicado en EDUCERE. Año 6 N°19].
- Montero, D., Bolívar, M., Aguirre, L. y Moreno, A. (2020). 9(2) 261-267, *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746453>
- Moreno, A. (2020). *Historias otras de la "Educación Inclusiva"*. [Tesis de Maestría] Universidad Nacional De Colombia.
- Morgül, E., Kallitsoglou, A. y Essau, C. A. (2020). Psychological effects of the COVID-19 lockdown on children and families in the UK. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 7(3), 42-48. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.mon.2049>
- Moscovici, S. (1979 [1961]). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul S.A., Buenos Aires.
- Murphy, A., Pinkerton, L. M., Bruckner, E. y Risser, H. J. (2021). The Impact of the Novel Coronavirus Disease 2019 on Therapy Service Delivery for Children with Disabilities. *Journal of Pediatrics*, 231, 168-177.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.12.060>
- Nandy, A. (1987). *Traditions, Tyrannies and Utopias. Essays in the Politics of Awareness*. New Delhi: Oxford University Press.
- OEA. (2020). *CIDH advierte sobre las consecuencias de la pandemia por COVID-19 en niñas, niños y adolescentes*. [Comunicado de prensa]. <https://www.oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2020/090.asp>

- Oliver, Q. (2016). La conversación o el “interaccionismo conversacional” pistas para comprender el lado oprimido de lo(s) mundo(s). Universidad del Cauca
- OMS (2020). COVID-19: cronología de la actuación de la OMS. <https://www.who.int/es/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline-covid-19>
- ONU (2020). Cinco razones por las que Costa Rica afronta con éxito la pandemia de coronavirus. Noticias ONU MiradaGlobal, historias humanas. Disponible en: <https://news.un.org/es/story/2020/06/1475862>
- Organización Panamericana de la Salud. (2022). Los niños, niñas y adolescentes están profundamente afectados por la pandemia de COVID-19.
- Otero, M. R. (2006). Emociones, Sentimientos y Razonamientos en Didáctica de las Ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 1(1), 24-53.
- Ortiz Delgado, D. C., Ruperti Lucero, E. M., Cortez Moran, M. E. y Varas Santafé, A. C. (2020). Lenguaje y comunicación son componentes importantes para el desarrollo del bienestar infantil. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 450-460. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642020000400008&lng=es&tlng=es.
- Paladino, C., Gorostiaga, D., Barrio, A., Chaintiou, M., Camacho, S. y Petroselli, A.(2005). Diferencias de género en variables emocionales. XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Peña Jiménez, L. R., Quevedo Turmequé, J., Carreño Cáceres, J. y Guayan Cárdenas, L. M. (2016). Atención psicosocial en el marco del conflicto armado colombiano. Tendencias desde la revisión documental 2002 al 2015. https://ciencia.lasalle.edu.co/trabajo_social/125
- Pérez Contreras, M. (2005). Aproximación a un estudio sobre vulnerabilidad y violencia familiar. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 38(113), 845-867.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332005000200009&lng=es&tlng=es.

- Pettigrew, A. M. (1979). On Studying Organizational Cultures. *Administrative Science Quarterly*, 24: 570-581.
- Pettigrew, T. F. (1979). The ultimate attribution error: Extending Allport's cognitive analysis of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5: 461-476
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1982). *Psicología del niño* (L Hernández Alfonso, Trad.). Madrid, España: Morata. (Trabajo original publicado en 1966).
- Pié Blaguer, A (2012). Pedagogía de la interdependencia. Deconstruyendo la dependencia: propuestas para una vida independiente. Editorial UOC 1, 213-228.
- Pié Balaguer, A. (2019). La Insurrección de la Vulnerabilidad: para una Pedagogía de los Cuidados y la Resistencia. Universitat de Barcelona Edicions.
- Pié Balaguer, A y Sole, J. (2015). Pedagogía de la vulnerabilidad. Tacto, cuerpo y política de los cuidados en educación. *Revista Pasajes 1*, 55-69
- Pietrobelli, A., Pecoraro, L., Ferruzzi, A., Heo, M., Faith, M., Zoller, T., Antoniazzi, F., Piacentini, G., Fearnbach, S. N. y Heymsfield, S. B. (2020). Effects of COVID-19 Lockdown on Lifestyle Behaviors in Children with Obesity Living in Verona, Italy: A Longitudinal Study. *Obesity*, 28(8), 1382–1385. <https://doi.org/10.1002/oby.22861>
- Pombo, A., Luz, C., Rodriguez, L. P. y Cordovil, R. (2021). Effects of COVID-19 Confinement on the Household Routines Of Children in Portugal. *Journal of Child and Family Studies*, 30(7), 1664–1674. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-01961-z>
- Prime, H., Wade, M. y Browne, D. T. (2020). *Risk and Resilience in Family Well-Being During the COVID-19 Pandemic*. *American Psychologist* 18: 211-250. <https://doi.org/10.1037/amp0000660>
- Quijano, O. (2016). La conversación o el “interaccionismo conversacional”, pistas para comprender el lado oprimido de (los) mundo(s). *Revista Arte y conflicto*, 11(20) 34-

53. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/11864>
- Quirós González, D. (2021). Actividad física adaptada online durante el confinamiento. *RED Visual. Revista Especializada en Discapacidad Visual* 77.
- Ramírez, C. (2006). El impacto del maltrato en los niños y las niñas en Colombia. *Revista infancia adolescencia y familia*, 1(2)287-301.
http://www.revistaiaf.abacolombia.org.co/es/pdf/v1n2/v1n2_5.pdf
- Ramos, O. S. y Andrade, A. G. (2015). El amor como vínculo social: con Elias y más allá de Elias.
- Ramos-Lira, L., Rafful, C., Flores-Celis, K., Mora Ríos, J., García-Andrade, C., Rascón Gasca, M. L., Bautista Aguilar, N. y Cervantes Muñoz, C. (2020). Emotional responses and coping strategies in adult Mexican population during the first lockdown of the COVID-19 pandemic: An exploratory study by sex. *Salud Mental*, 43(6), 243–251. <https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2020.034>
- Rojas, S. (2015). Discapacidad en clave decolonial. Una mirada de la diferencia. *Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PosColoniais* 5 (1), 175-202.
- Rodríguez Díaz, J. (2020). La COVID-19: la gran oportunidad para pensar y crear sociedades futuras mejores. *Revista Española De Sociología*, 29(3).
<https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.43>
- Rodríguez Rodríguez, J., Ortega Ortigoza, D. y Fuentes-Peláez, N. (2021). La educación social en el ámbito residencial frente al confinamiento por la COVID-19. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (Dreh)*, 19, 219–242.
<https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21106>
- Rosas, O. (2011). La estructura disposicional de los sentimientos. *Ideas y Valores, LX(145)*, 5-31.

- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. (pp.173-220). BERKOWITZ, L. (Ed.). *Advances in experimental social psychology* New York: Academic Press.
- Rousseau, J.J. (2002). *Discours sur l'économie publique, «Textes et commentaires»*, Paris: Vrin, 2002, ed. a cargo de B. Bernardi
- Rubio Herrera, M. (2021). Obesidad en tiempos de COVID-19. Un desafío de salud global [Obesity in the COVID era: A global health challenge]. *Endocrinología, Diabetes Y Nutrición*, 68(2), 123–129. <https://doi.org/10.1016/j.endinu.2020.10.001>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality.
- Salovey, P. Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). "Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait MetaMood Scale". En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125- 154). Washington: American Psychological Association.
- Sánchez-Domínguez, J. P., Castillo Ortega, S. E. y Hernández López, B. M. (2020). El juego como representación del signo en niños y niñas preescolares: un enfoque sociocultural. *Revista Educación*. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40567>
- Sandoval, R. (2014). Rosemberg Sandoval website. <http://rosebergsandoval.com/>
- Santander, L. M. (2019). La insurrección de la vulnerabilidad. Para una pedagogía de los cuidados y la resistencia. Barcelona: Ediciones de la universidad de Barcelona. *Athenea Digital*, 19(3). <https://doi.org/10.5565/REV/ATHENEA.2682>
- Santos, S., Sá, T., Aguiar, I., Cardoso, I., Correia, Z. y Correia, T. (2021). Case Report: Parental Loss and Childhood Grief During COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.626940>
- Scribano, A. (2011). *Teorías sociales del Sur: Una mirada post-independentista*. Buenos Aires: ESEditora/E-Book Córdoba: Universitas - Editorial Científica Universitaria.

- Serrano-Martínez, C. (2020). Emotional impact and upbringing of children under four years old during COVID-19. *Perifèria. Revista d'investigació i Formació En Antropologia*, 25(2), 74. <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.735>
- Silva, A. J. F. da, Silva, C. C. da, Tinôco, R. de G., Araújo, A. C. de, Venâncio, L., Sanches Neto, L., Freire, E. dos S. y Lazaretti da Conceição, W. (2021). Dilemmas, Challenges and Strategies of Physical Education Teachers-Researchers to Combat Covid-19 (SARS-CoV-2) in Brazil. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.583952>
- Sosenski, S. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. *Revista Latinoamericana En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 43–52. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1411250315>
- Torres Ponjuán, D. (2020). Aproximación a la comunicación social en tiempos de COVID-19. *Alcance*, 9(24), 149-163. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2411-99702020000300149&lng=es&tlng=es.
- Triana, A. N., Ávila, L. y Malagón, A. (2010). Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 8(2), 933–945. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/81>
- Tarkovski, A. (2002) “Esculpir en el tiempo”, Rialp, Madrid.
- Umucu, E., & Lee, B. (2020). Examining the impact of COVID-19 on stress and coping strategies in individuals with disabilities and chronic conditions. *Rehabilitation Psychology*, 65(3), 193–198. <https://doi.org/10.1037/rep0000328>
- UNESCO. (2021). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe CEPAL, OREALC y UNESCO.
- UNICEF. (2020). El impacto de la pandemia COVID-19 en las familias. www.unicef.org.ar

- La respuesta a la COVID-19. Informe Anual de UNICEF 2020: Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 2020.
- Uribe Taborda, S. F. (2005). Releyendo el pasado: notas a la reedición de un clásico Los astronautas del Pacífico occidental.
- Valero Alzaga, E., Martín Roncero, U., Domínguez-Rodríguez, A., Grupo Confisalud, el, Bacigalupe, A., Cabezas, A., Giné, A., Morteruel, M., Jiménez, M., Utzet, M., González-Rábago, Y., y Valero Alzaga Barrio Sarriena, E. (2020). COVID-19 y la salud infantil: el confinamiento y su impacto según profesionales de la infancia. *Revista Esp Salud Pública, 94*. www.mscbs.es/resp
- Valero, N., Vélez, M., Durán, A. y Portillo, M. Afrontamiento del COVID-19: estrés, miedo, ansiedad y depresión? *Enferm Inv. 2020;5(3):63-7*
- Valero, N., Cuenca, M., Duran, A. y Portillo, M. (2020). Afrontamiento del COVID-19: estrés, miedo, ansiedad y depresión. *Enfermería Investiga*. 5.63.10.31243/ei.uta.v5i3.913.2020.
- Varguillas, C. (2006). El uso de atlas.Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido. Instituto pedagógico tatal el mácaro. *Lurus Revista de Educación, 12(73-87)*.
- Velásquez, M., & Arteaga González, M. (2021). La mendicidad infantil y su impacto en los derechos de los niños, niñas y adolescentes. *Revista Veritas, (1), 3–20*. <https://revistas.unisucre.edu.co/index.php/veritas/article/view/872>
- Vygotsky, L.S. (1934) *Pensamiento y Lenguaje*, en Obras Escogidas. Vol. II. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L.S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L.S. (1995) *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas. Vol. III. Madrid: Visor.
- Walker, L. E. A. (2012). *El síndrome de la mujer maltratada*. Desclée de Brouwer.
- Wenk, A. (2021). Aislamiento con voz de infancia Memorias y experiencias de ciudad de un niño en contexto de ASPO. *EscriVid* . Reflexiones y escrituras en torno a pandemia(s)

y asilamiento(s) / Paula Vega ... [et al.]; compilado por Guadalupe Reinoso; Alicia Vaggione.- 1a ed.- Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021. Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-950-33-1614-6

Zerega, M. M., Román, C. T., & Bujanda, H. (2020). Devenir discapacitado: nuevos monstruos, cyborgs y desplazados en el capitalismo contemporáneo. *Nómadas* (52), 149-165. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a9>Álvarez-Cueva, P., Masanet, M.-J., & Cano-Hila, A. B. (2020).

E. Anexos

F. Anexo: Consentimiento informado

(ANEXO, 1)

CONSENTIMIENTO INFORMADO INVESTIGACIÓN

A través de la firma del presente documento, yo: (padre, madre y/o acudiente) _____, identificado con número de documento _____ de _____; actuando en calidad de progenitores, acudientes y/o representantes legales del estudiante (niño o niña) _____, identificado (a) con número de documento _____ del curso _____, emitimos de manera libre, autónoma y voluntaria, sin ningún tipo de presión o apremio, autorización para la participación en la investigación de la maestría de discapacidad e inclusión social de la Universidad Nacional de Colombia y que se denomina “*Las percepciones y sentimientos de los niños y niñas en Colombia en el confinamiento por COVID – 19*”, con el objetivo de develar las voces de los niños y niñas desde la comprensión simbólica de sus percepciones y sentimientos, durante el confinamiento por COVID – 19 en sus hogares, que consta de cuatro actividades (Interaccionismo conversacional, Juegos De Roles, Entrevistas bailadas y Mural De Sentimientos) y que estará a cargo del maestrante David Stick Gutiérrez Barbosa cedula de ciudadanía 1.012.377.110 de Bogotá y la docente Sol Mercedes Barbosa, consentimos en las siguientes declaraciones:

1. Conozco el objetivo de la investigación y estoy de acuerdo para la participación de mi hijo o hija en ella.
2. Estoy informado que se usaran instrumentos de recolección de información de carácter cualitativo que no representa ningún tipo de riesgo.
3. Autorizo la grabación en video y en audio de mi hijo o hija durante las actividades realizadas y durante la utilización de los instrumentos de recolección de información, material que solo se utilizara de carácter formativo y académico para la construcción de la investigación.
4. Autorizo el uso de imágenes de mi hijo o hija en caso de ser necesario para la investigación y que no vulnere las normas y leyes de protección.
5. Reconozco que no se generaran beneficios económicos en la participación en la investigación.
6. tengo el derecho de tener una respuesta a cualquier duda o inquietud que pueda surgir durante la investigación y que esté relacionada con mi hijo o hija.
7. Estoy informado de la libertad que poseo para retirar a mi hijo o hija de la investigación si considero que afecta la integridad o genera perjuicio en alguna medida.
8. Estoy enterado de la seguridad que voy a tener frente a la información recogida de mi hijo o hija y que no se usara con otros fines.
9. Autorizo que mi hijo o hija pueda recibir alimentación, materiales, información y capacitación si es requerido en la investigación.

Se firma en la Ciudad de Bogotá, el día _____

Firma del acudiente y/o Representante Legal: _____

Nombre del acudiente y/o Representante Legal: _____

Número de Cédula de Ciudadana _____

Numero de celular: _____

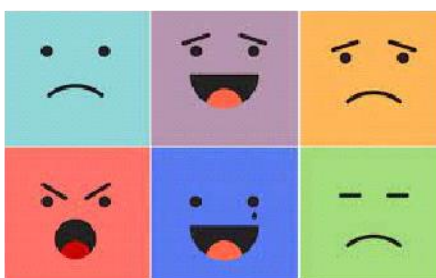
Inf: Maestrante David Stick Gutiérrez Barbosa, correo electrónico: dgutierrezba@unal.edu.co; Docente directora de tesis, Sol Mercedes Castro Barbosa Correo electrónico: smcastrob@unal.edu.co

G. Anexo: Asentimiento informado

(ANEXO, 2)

ASENTIMIENTO INFORMADO INVESTIGACIÓN

A través de colocar mi nombre en el presente documento, yo, (estudiante) _____ (colocas tu nombre completo); en calidad de estudiante del colegio _____, (donde estudias) del curso _____, garantizo de manera libre y voluntaria, sin ningún tipo de presión la autorización para la participación en la investigación de maestría de discapacidad e inclusión social de la Universidad Nacional de Colombia y que se denomina “Las percepciones y sentimientos de los niños y niñas en Colombia en el confinamiento por COVID – 19” donde jugare y realizare tres actividades (Juegos De Roles, Entrevistas bailadas y Mural De Sentimientos) a cargo del maestrante David Stick Gutiérrez Barbosa cedula de ciudadanía 1.012.377.110 de Bogotá y la docente Sol Mercedes Barbosa, y consentimos en las siguientes declaraciones:



La carita verde, es si aceptas y la carita roja es que no aceptas.

1. Conozco el objetivo de la investigación y estoy de acuerdo con participar



2. Estoy informado que se usaran realizaran tres actividades a modo de juego que no representa ningún tipo de riesgo físico y en caso que me sienta incomodo puedo dejar de jugar.



3. Autorizo la grabación en video y en audio durante las actividades realizadas y durante los momentos de juego, este material que solo se utilizara de carácter formativo y académico para la construcción de la investigación.



4. Autorizo el uso de mi imagen en caso de ser necesario para la investigación y que no vulnere las normas y leyes de protección.



1. Reconozco que no se generaran beneficios económicos en la participación en la investigación.



2. Tengo el derecho de tener una respuesta a cualquier duda o inquietud que pueda surgir durante la investigación.



3. Estoy informado de la libertad que poseo para retirarme de los talleres o actividades si considero que me afecta o me siento incomodo.



4. Estoy enterado de la seguridad que voy a tener frente a la información recogida y que no se usara con otros fines.



5. Autorizo poder recibir alimentación (refrigerio), materiales, información y capacitación si es requerido en la investigación.



Se firma en la Ciudad de Bogotá, el día _____ (que día es hoy)

Nombre del estudiante (niña/niño): _____ (coloca tu nombre)

Número de documento de identidad: _____ (si lo conoces)

MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN



Inf: Maestrante David Stick Gutiérrez Barbosa, correo electrónico: dgutierrezba@unal.edu.co; Docente
directora de tesis, Sol Mercedes Castro Barbosa Correo electrónico: smcastrob@unal.edu.co



Conéctate

CON LOS SENTIMIENTOS Y
PENSAMIENTOS DE TU
FAMILIA



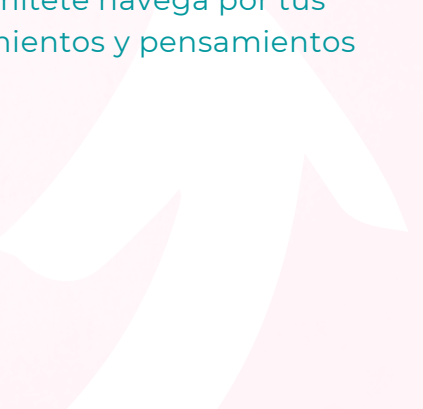
Llama a casa, usa menos las
redes sociales



Escucha a tus hijos o hijas



Permítete navegar por tus
sentimientos y pensamientos



(Hola; ¿Deseas aprender un
poco sobre los
sentimientos?

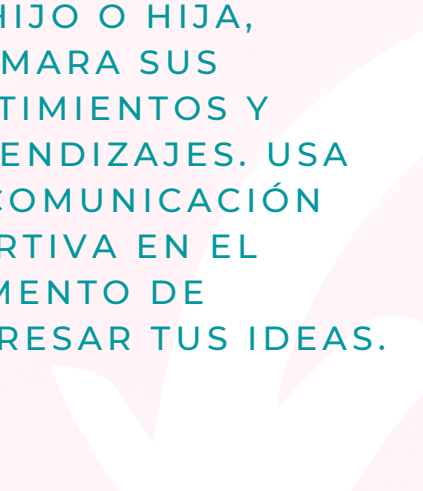
¿Qué son los sentimientos?

Los sentimientos nacen de las
emociones (ira, tristeza, alegría,
desgrado, miedo y sorpresa), son de
carácter subjetivo y se forma con
ayuda de nuestros aprendizajes; lo
que quiere decir, que cuando
convivimos con alguien formamos
sentimientos, también influye
nuestro pasado y los pensamientos
positivos y negativos que ayudan a
tener un significado personal. !Tu
sentir es diferente al de otra
persona! (Rojas, 2021)



!!Recuerda!!

¡LO QUE ENSEÑES A
TU HIJO O HIJA,
FORMARÁ SUS
SENTIMIENTOS Y
APRENDIZAJES. USA
LA COMUNICACIÓN
ASERTIVA EN EL
MOMENTO DE
EXPRESAR TUS IDEAS.



TE PRESENTAMOS TIPS PARA MEJORAR LA COMUNICACIÓN EN CASA



Paso 1

Reconocer

RECONOCE LOS QUE SIENTES, IDENTIFICA LA FORMA QUE REACCIONAN CON TU CUERPO, LA FORMA EN QUE TE COMPORTAS Y LOS PENSAMIENTOS QUE TIENES.



Paso 2

Autoconocimiento

APRENDE E IDENTIFICA QUE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS SON MÁS FUERTES PARA TI. COMPARTE ESTOS TUS PENSAMIENTOS CON TU FAMILIA, ESTO AYUDA A QUE PUEDAS REFLEXIONAR Y TE ENSEÑARA A TENER UN MEJOR MANEJO.



Paso 3

Centra tus pensamientos

CENTRA TU ATENCIÓN EN PENSAMIENTOS POSITIVOS; CONFIRMA QUE TU COMPORTAMIENTO ESTE DIRIGIDO AL BIENESTAR Y CONVIVENCIA DE LA FAMILIA.



Paso 4

Establece

ESTABLECE ACUERDOS CON LOS INTEGRANTES DE TU FAMILIA CUANDO SE PRESENTE SITUACIONES DE TENSIÓN EMOCIONAL QUE NO ESTÉN BASADAS EN LA VIOLENCIA.



Paso 6

Identifica espacios

EN EL HOGAR EXISTEN ÁREAS Y MOMENTOS DE CONFLICTO; IDENTIFIQUE CUALES SON ESTOS ESPACIOS Y CREE ESTRATEGIAS PARA EVITAR LA CONFRONTACIÓN EXPLICANDO EN QUE MOMENTO SE DEBE DETENER, MOMENTO PARA LA REFLEXIÓN Y MOMENTOS PARA EL DIALOGO.



Paso 7

Diseña

DISEÑA ESPACIOS PARA COMPARTIR CON LA FAMILIA: LOS JUEGOS SON UNA VALIOSA ESTRATEGIA QUE AYUDA A MEJORAR LA COMUNICACIÓN Y DESARROLLA HABILIDADES DESDE LA SOLIDARIDAD, EL TRABAJO EN EQUIPO, LA TOMA DE DECISIÓN Y ASUMIR LA PERDIDA. MINIMIZA EL TIEMPO EN EL CELULAR.



Paso 5

Enseña

AYUDA A TUS HIJOS E HIJAS A CONTROLAR SUS SENTIMIENTOS Y EMOCIONES, ENSEÑALES OTROS CAMINOS PARA RESOLVER PROBLEMAS.



Por ultimo

Paso 7

Invita a los integrantes de tu familia a dialogar, promueve la comunicación asertiva desde el reconocimiento a la diferencia, el respeto a las diferentes formas de pensar y sentir.

EMPIEZA HOY

CUIDA TU SALUD
FISICA Y EMOCIONAL





¿Qué hacemos cuando nos sentimos mal?



dgutierrezba@unal.edu.co



Colombia

!!Cuida tus cuerpo, cuida tu mente!!

Siente y vive tus emociones
Expresa, escucha e identifica que sientes

SENTIR Y PENSAR



Conoce tus

sentimientos y pensamientos





Cierralos ojos y
cuenta hasta 10



Intenta nombrar que sientes,
puede ser ira, miedo o
tristeza



Habla que lo sientes
otras personas que
tengas confianza



Escucha lo que te dicen
y respira "recuerda que
te desean ayudar"



NO te culpes, estas
aprendiendo a controlar
tus emociones



¡¡NO RESPONDAS CON
VIOLENCIA!! Recuerda los
problemas se solucionan
hablando



¿COMO ABORDAR LA "MUERTE" EN LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS?

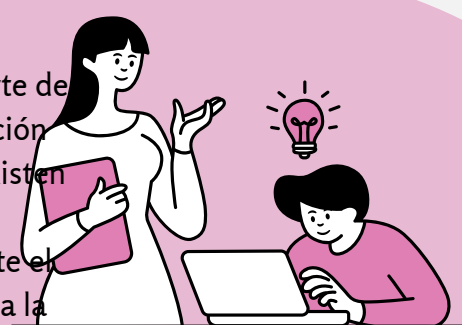
UTILIZAR UN LENGUAJE ADECUADO

Las palabras que usemos deben ser adecuadas dependiendo de la edad, aunque no hay un vocabulario específico para hablar de la muerte se debe evitar llevar al niño o niña a una confusión y siempre se debe decir la verdad por mas dura que pueda parecer. La verdad de la situación se puede explicar de forma parcial mientras se genera un proceso de asimilación, permitiendo pausas para la expresión de sentimientos y emociones.



TENER CUIDADO CON LA FORMA QUE SE HABLA DE LA "MUERTE"

Los docentes pueden hablar con los niños/niñas sobre la muerte de forma progresiva, es positivo comenzar a enlazar la conversación desde los sentimientos y emociones permitiendo conocer si existen bases familiares que ayuden a tocar el tema. Siempre se debe promover la empatía y buscar lazos de confianza. Cuando existe el dialogo entre docente – alumno existirán preguntas asociadas a la muerte se hace fundamental permitir sus percepciones sobre lo sucedido y si presentan llanto, motivarlos a experimentar la emoción.



DIALOGO Y CONOCIMIENTO DE LA FAMILIA

Es importante que no existan tabúes en la familia. Siempre se debe crear un clima de confianza y apoyo que permita la coordinación entre los padres, familiares y la escuela para llegar a un objetivo en común, además es importante tener y manejar los mismos símbolos e ideas para evitar que se presente una confusión. Es importante no confrontar ideas de la familia sobre la muerte, si consideramos están equivocadas. Siempre respetando la perdida y su expresión emocional.



PREGUNTAS FRECUENTES

Ordoñez y Lacasta, afirman que hay tres temores frecuentes en el duelo infantil: ¿Causé yo la muerte?. ¿Me pasará esto a mí?, ¿Quién me va a cuidar?.

Si se presentan algunas de esta preguntas, es necesario hablar con naturalidad, desmintiendo sus afirmaciones y llevando la conversación hacia el consuelo y no la discusión. Darle el espacio para el análisis es fundamental



ESCOGER UN MOMENTO ADECUADO

No todos los espacios de la escuela son precisos para hablar del tema y no todos los docentes tiene una tranquilidad emocional en el momento, por este motivo existen dinámicas didácticas que permiten interactuar con el estudiante como los dibujos. Posterior a esta dinámica enlazar y buscar un espacio acorde para hablar de la muerte, siguiendo los pasos anteriores.



ESTABLECER UNA COMUNICACIÓN AFABLE ENTRE FAMILIA Y COLEGIO

Un estudiante que ha tenido una perdida va reflejar sus sentimientos en su comportamiento, por este motivo se hace esencial que exista una comunicación con la familiar desde la solidaridad y amabilidad permitiendo que se establezca unos limites y canales de ayuda que permita atender los cambios de humor, la exigencia de la atención, la pérdida de apetito, cambios en el sueño o síntomas que afecten el diario vivir en la escuela del estudiante.



Si tiene inquietudes o necesita mayor información, en el colegio o escuela existe un profesional que puede orientar.