

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



**Percepciones de estudiantes de secundaria sobre los
efectos de la pandemia en su desarrollo socioemocional
y rendimiento académico**

Tesis para obtener el grado académico de Magíster en Educación
con mención en Currículo que presenta:

Adriana Isabel Rodríguez Raymundo

Asesora:

Dany Marisol Briceño Vela

Lima, 2022

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo analizar las percepciones de un grupo de adolescentes, estudiantes de secundaria de una escuela privada norteamericana, sobre los efectos de la pandemia en su desarrollo socioemocional y rendimiento académico.

Como parte del desarrollo socioemocional se indagó sobre los efectos de la pandemia en el manejo del estrés, las relaciones interpersonales, la empatía y el optimismo. En la categoría rendimiento académico, se investigó sobre los efectos de la pandemia en los logros de aprendizaje, el aprendizaje autónomo, la motivación intrínseca, extrínseca y la participación del estudiante.

El enfoque del estudio realizado es cualitativo y descriptivo. El método corresponde al estudio de caso pues se analizan las particularidades de los informantes sobre sus percepciones respecto a los efectos de la pandemia en su desarrollo socioemocional y rendimiento académico. Para ello se realizaron entrevistas individuales a partir de una guía semiestructurada. Las conversaciones fueron grabadas, transcritas y organizadas en matrices para efectuar el *open coding* y *axial coding* con los elementos emergentes.

Los resultados obtenidos indican percepción de efectos negativos, producidos por la pandemia en el desarrollo socioemocional, tales como estrés por la falta de contacto con sus pares, sentimientos de miedo y preocupación, relaciones con docentes y pares interrumpidas, así como una visión incierta del futuro en general. En cuanto al rendimiento académico, los efectos negativos percibidos se vinculan con la disonancia entre el aprendizaje logrado y las calificaciones obtenidas, una baja motivación –principalmente extrínseca–, así como un declive del nivel de participación en las clases virtuales. Como efectos positivos en el desarrollo socioemocional producidos por la pandemia, los estudiantes percibieron acercamiento familiar, desarrollo de la empatía y optimismo en el futuro personal. En el rendimiento académico, se reportó mejora de calificaciones, promoción del aprendizaje autónomo e incremento en la participación en actividades al aire libre.

Palabras clave: Desarrollo socioemocional; rendimiento académico, secundaria, COVID-19

ABSTRACT

This research study aims to analyze the perceptions of a group of adolescents, high school students from a U.S. private school, about the effects of the pandemic on their social-emotional development and academic performance.

Within the socioemotional development category, the effects in stress management, interpersonal relationships, empathy, and optimism were explored. Within the academic achievement category, the effects on the achievement of their learning goals, autonomous learning, intrinsic and extrinsic motivation, and student engagement were examined.

The present study is qualitative and descriptive. The single case method was used since it analyzes the particularities of a group of informants regarding the effects of the pandemic in their socioemotional development and their academic achievement. Individual semi-structured interviews accompanied by a question guide were conducted to gather the data. The conversations were recorded, transcribed, and later the data was organized in a matrix to conduct open and axial coding to the emergent elements.

The results indicate the perception of negative effects caused by the pandemic on their socio-emotional development, such as stress due to the lack of contact with peers, feelings of fear and worry, friend and teacher relationships disrupted, and a vision of an uncertain future in general. Regarding academic performance, the negative effects found were related to the dissonance between the learning achieved and the grades received, low motivation –mainly extrinsic–, as well as a decline in participation levels in online classes.

Among the positive effects caused by the pandemic in socioemotional development, students perceived closer family relationships, empathy development, and optimism in the personal future. In the academic performance, an improvement in grades, promotion of autonomous learning, and an increase of participation in outdoor activities were reported.

Key words: Socioemotional development, academic performance, high school, COVID-19



*A mi padre, Miguel Ángel,
que desde el cielo guía mi camino.*

AGRADECIMIENTOS

A los participantes del estudio, por compartir sus mundos conmigo.

A la psicóloga de la institución educativa, por escuchar pacientemente todas mis interrogantes y guiarme con su experticia.

A mi asesora, la profesora Dany Briceño, por el tiempo, la dedicación y sus pertinentes orientaciones, brindándome un acompañamiento cercano y motivador.

A mis compañeros de la maestría, por sus palabras de aliento, los conocimientos compartidos y la camaradería.

A mi familia, por el apoyo constante a mi carrera y el cariño incondicional que me expresan a diario.



ÍNDICE

Resumen

Abstract

Dedicatoria

Agradecimientos

INTRODUCCIÓN.....10

PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I: EL CONTEXTO DE PANDEMIA COVID-19

1.1.	LA EMERGENCIA SANITARIA Y EL CIERRE DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS A NIVEL MUNDIAL	16
1.1.1.	A nivel mundial	17
1.1.2.	En los Estados Unidos, Vermont y sus instituciones educativas privadas independientes.....	19
1.2.	IMPACTOS O EFECTOS DE LA PANDEMIA EN LA EDUCACIÓN	21
1.2.1.	Definición de impacto y efecto	22
1.2.2.	En los estudiantes y su aprendizaje.....	22
1.2.3.	En los docentes y la enseñanza	24
1.3.	EL RETORNO A LA PRESENCIALIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	26
1.3.1.	Lineamientos sanitarios y curriculares para la reapertura de las instituciones educativas.....	27

CAPÍTULO II: EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ADOLESCENTES

2.1.	EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS ADOLESCENTES.....	30
2.1.1.	Definición de desarrollo emocional	32
2.1.2.	Las competencias socioemocionales.....	32

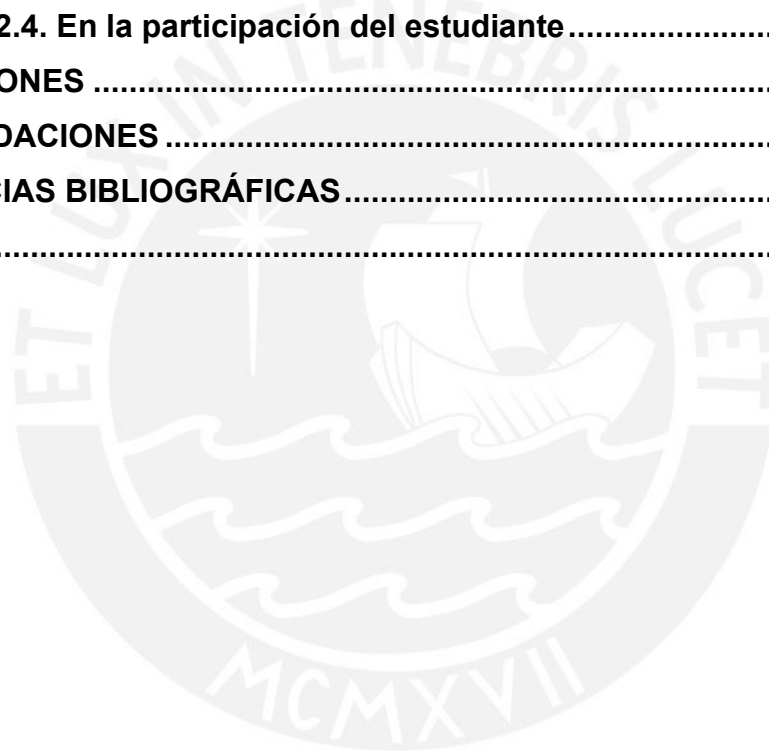
2.1.3. Efectos de la pandemia en el desarrollo socioemocional y la salud mental de los adolescentes.....	35
2.1.4. El desarrollo socioemocional como parte de la formación integral.....	38
2.1.5. Inclusión de aprendizajes socioemocionales	39
2.2 EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	41
2.2.1. Definición de rendimiento académico	41
2.2.2. Factores que inciden en el rendimiento académico	42
2.3. LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	45

SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	49
3.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	50
3.2.1. Objetivo general.....	50
3.2.2. Objetivos específicos	50
3.3. ENFOQUE Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	51
3.3.1 El método de estudio de caso	51
3.3.2. Categorías y subcategorías	52
3.4. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO Y SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES	53
3.4.1. La institución educativa	54
3.4.2. Selección de participantes informantes	61
3.5. TÉCNICA E INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN	63
3.6. APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO	65
3.7. RESPETO A LOS PRINCIPIOS ÉTICOS.....	67
3.8. PROCESO DE RECOJO, ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.....	68

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN	
4.1. EFECTOS EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL	73
4.1.1. En el manejo del estrés	73
4.1.2. En las relaciones interpersonales	81
4.1.3. En la empatía.....	86
4.1.4. En el optimismo	90
4.2. EFECTOS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO	94
4.2.1. En los logros de aprendizaje	94
4.2.2. En el aprendizaje autónomo	99
4.2.3. En la motivación intrínseca y extrínseca.....	104
4.2.4. En la participación del estudiante.....	109
CONCLUSIONES	115
RECOMENDACIONES	118
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
ANEXOS	126



LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Grados de la educación básica regular estadounidense (K-12).....	40
Tabla 2. Categorías y subcategorías del estudio – Con definiciones	53
Tabla 3. Secundaria alta y baja – Grados por nivel de la institución educativa ...	54
Tabla 4. Organización del año académico estadounidense	56
Tabla 5. Caracterización de los informantes – Codificación.....	62
Tabla 6. Criterios de evaluación: juicio de expertos	64
Tabla 7. Caracterización de los informantes – Prueba piloto	65
Tabla 8. Cronograma de entrevistas	66
Tabla 9. Código en función a citas por orden de informante y orden de pregunta.....	69
Tabla 10. Código en función a citas por orden de informante, orden de pregunta y orden de repregunta.....	69
Tabla 11. Matriz de análisis A	70
Tabla 12. Matriz de análisis B	70
Tabla 13. Categorías y subcategorías de la investigación	73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Respuesta de la institución educativa a la pandemia COVID-19	58
--	----

INTRODUCCIÓN

El tema de la presente investigación explora la percepción de un grupo de adolescentes, estudiantes de secundaria de una escuela privada norteamericana, sobre los efectos de la pandemia en su desarrollo socioemocional y rendimiento académico

El cierre de las instituciones educativas a causa del COVID afectó a más del 91% de la población estudiantil mundial según datos de la UNESCO (2021a). A pesar de que el COVID-19 ha tenido un menor impacto en la salud física de los niños y adolescentes, este ha sido mayor en la salud mental y desarrollo socioemocional de los mismos (Salzano et al., 2021).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020), los adolescentes son considerados grupo de riesgo porque alrededor de los 14 años afloran diversos trastornos emocionales que no suelen ser detectados a tiempo. Esta situación se exagera cuando los adolescentes tienen menos acceso a servicios psicológicos adecuados y de apoyo tutorial, que se proveían, de cierta manera, a través de las instituciones educativas antes de la pandemia (Naciones Unidas, 2020).

Al respecto, organizaciones como UNESCO (2020) han hecho un llamado para que en el currículo de la educación básica se considere aspectos del desarrollo socioemocional y se atienda a la salud mental de los adolescentes. De la misma manera, el U.S. Department of Education (el equivalente a un Ministerio de Educación) ha indicado, en su marco para la reapertura de escuelas, que “el desarrollo socioemocional, identitario, cognitivo y académico están interconectados” (2021, p. 8), por lo tanto, deben implementarse acciones curriculares que atiendan tales necesidades. Se indica, además, que es importante que las instituciones educativas adopten un currículo de educación emocional que pueda ayudar a promover competencias socioemocionales en los estudiantes. En este sentido, la pandemia ha puesto al frente, la necesidad de atender los aspectos socioemocionales de las personas.

A decir de Gaete (2015), en la adolescencia se promocionan diversas tareas psicosociales como, el desarrollo de la identidad, la autonomía y las competencias socioemocionales que aportan a su seguridad, autoconfianza y autoestima saludables. En ese sentido, en el presente estudio se define el desarrollo socioemocional de los adolescentes como la capacidad que tienen para comprender, manejar y regular sus emociones, así como de establecer relaciones saludables con otros (Malti & Noam, 2016; Gaete, 2015).

La importancia del óptimo desarrollo de dichas competencias radica en su contribución a la cimentación de la autonomía, así como al bienestar de los adolescentes, ayudando a controlar el estrés. También, durante la adolescencia se da paso al desarrollo del pensamiento abstracto, permitiendo la resolución de problemas, una mejor capacidad de análisis y el estudio de conceptos y razonamientos matemáticos más avanzados. Si no se lograra un desarrollo adecuado, el adolescente tendría problemas en asumir las tareas de la adultez al final de esta etapa como, por ejemplo, establecer relaciones interpersonales adecuadas o mantener un puesto de trabajo (Gaete, 2015).

Por otro lado, las principales organizaciones internacionales coinciden en que el mayor impacto de la pandemia es en el aprendizaje o la pérdida de este (Kuhfeld et al., 2020; OCDE, 2021). A un mayor tiempo de cierre de las instituciones educativas, es mayor tal pérdida debido a la reducción en las horas de contacto entre estudiante y docente, así como, entre el estudiante y sus pares.

Estos hechos, en el contexto de la pandemia, nos motivaron a realizar la presente investigación, en una escuela privada del estado de Vermont de los Estados Unidos de Norteamérica. Cabe indicar que la institución, que atiende a 94 estudiantes de ambos sexos, entre el sexto y duodécimo grado del sistema educativo norteamericano, extendió las clases virtuales por un periodo adicional de 6 meses hasta febrero del 2021, a diferencia del resto de las instituciones educativas del estado que iniciaron la transición al modelo híbrido desde septiembre del 2021. Para los propósitos de la investigación, el caso a estudiar lo constituyeron 7 estudiantes de secundaria del undécimo grado, debido a la presencia de conflictos interpersonales dentro del grupo de estudiantes además

de trastornos emocionales individuales que incluso llevaron al retiro voluntario de dos de ellos. También, se considera al grado undécimo como uno de los más demandantes académicamente en el sistema educativo norteamericano debido a su importancia en el proceso de admisión a las universidades.

El grupo de informantes estuvo conformado por siete estudiantes del undécimo grado. Los criterios de inclusión fueron el ser estudiante del grado al momento de la investigación y el haber devuelto firmados el consentimiento y asentimiento informados.

La pregunta que orientó el estudio fue ¿cuáles son las percepciones de los estudiantes de secundaria de una escuela privada norteamericana sobre los efectos de la pandemia en su desarrollo socioemocional y rendimiento académico?

La intención de realizar esta investigación se centra en que los resultados sirvan como aspectos a considerar en el diagnóstico de necesidades de los estudiantes al retornar a las aulas de modo presencial o semipresencial. Es un punto de partida que la institución educativa debe realizar para generar adecuaciones y reajustes curriculares a fin de proveer apoyo socioemocional a los estudiantes, de modo pertinente y efectivo. Tales adecuaciones curriculares son particularmente importantes en el año escolar norteamericano 2021-2022, puesto que este es totalmente presencial y los docentes van atendiendo las diversas manifestaciones socioemocionales de sus estudiantes, además de tener la consigna de reducir los vacíos o limitaciones en sus aprendizajes, ambos resultados de la pandemia.

Además, los hallazgos pueden informar para la toma de decisiones sobre las formas de promover el soporte al estado socioemocional y al óptimo rendimiento académico en futuras circunstancias similares, pues aún persiste la posibilidad de que las clases se reviertan a un formato virtual.

También se pretende contribuir a otros contextos educativos a partir de las posibles recomendaciones sobre aspectos y estrategias a considerar durante el proceso de retorno a clases presenciales, que podrían ser incluidos en los planes

de reapertura de las instituciones educativas en situaciones similares que parece serán parte de nuestro futuro. Además, el carácter cualitativo de la investigación permite reconocer los efectos de la pandemia desde la percepción de los propios sujetos, estudiantes adolescentes, en tanto los estudios realizados hasta el momento son mayormente de corte cuantitativo.

El objetivo general fue analizar las percepciones de los estudiantes de secundaria de una escuela privada norteamericana sobre los efectos de la pandemia en su desarrollo socioemocional y rendimiento académico.

Los objetivos específicos fueron: a) describir las percepciones de los estudiantes de secundaria de una escuela privada norteamericana sobre los efectos de la pandemia en su desarrollo socioemocional y b) describir las percepciones de los estudiantes de secundaria de una escuela privada norteamericana sobre los efectos de la pandemia en su rendimiento académico.

En esa perspectiva, la investigación se enmarca dentro de la línea de diseño curricular y en el eje del diseño curricular de la práctica educativa según lo indicado en el documento *Las líneas de investigación de la maestría en educación* emitido por la Escuela de Posgrado en el 2021.

Como se busca analizar la experiencia vivida por los informantes, la investigación es cualitativa. De acuerdo a Merriam (1998), esta se basa en que la realidad está construida por las personas en interacción con su mundo social. Por lo tanto, los investigadores buscan entender el significado que atribuyen los sujetos a sus propias experiencias, en este caso, las percepciones de los estudiantes sobre los efectos de la pandemia en su desarrollo socioemocional como en su rendimiento académico.

En la investigación se utilizó el método de estudio de caso porque permitió una descripción detallada y contextualizada del objeto investigado. (Simons, 2011). El estudio fue intrínseco porque se enfocó en las particularidades de un hecho preseleccionado (Stake, 1999), que en el marco de la investigación desarrollada se trató de las percepciones de los estudiantes del grado undécimo de secundaria

de una institución educativa privada norteamericana acerca de los efectos de la pandemia en su desarrollo socioemocional y rendimiento académico.

La técnica empleada fue la entrevista individual semiestructurada. Merriam (1998), señala que dicha técnica es necesaria cuando se quiere recoger aspectos que no se pueden observar directamente como los sentimientos o interpretaciones del mundo. En el caso del estudio realizado, se trataba de las percepciones de los estudiantes informantes. Como instrumento, se elaboró una guía de entrevista que fue validada por dos jueces expertos y refrendada por el director y la psicóloga de la institución educativa escenario de la investigación. Posteriormente, la información recogida fue tratada a través de las técnicas de análisis *open coding* y *axial coding*.

A partir de los hallazgos recogidos se concluye que los estudiantes informantes reportan efectos negativos y positivos en su desarrollo socioemocional y rendimiento académico. En cuanto a la primera categoría, los efectos negativos fueron el estrés causado por la falta de contacto con sus pares, la aparición de sentimientos negativos como el miedo y la preocupación; las relaciones con pares y docentes afectadas por la desconexión con estos, así como una visión negativa del futuro en general, donde la incertidumbre es el común denominador en las respuestas, denotando una variación en la visión del futuro comparado con antes de la pandemia.

Por otro lado, los efectos positivos de la pandemia en el desarrollo socioemocional se identifican entre otros, la aplicación de estrategias de manejo del estrés, tales como el uso de redes sociales, la evasión de situaciones estresantes, actividades físicas al aire libre y la gratitud. Así también, el acercamiento a ciertos miembros de la familia, el desarrollo de la empatía y la conservación del optimismo en el plano personal.

En cuanto a las percepciones sobre los efectos de la pandemia en el rendimiento académico, se encontraron como negativos: una disonancia entre el aprendizaje logrado y las calificaciones obtenidas, una baja motivación hacia el aprendizaje y de carácter extrínseco principalmente. Así también, un declive en la participación

en las clases virtuales. Entre los efectos positivos reportados por los informantes se encuentran la mejora de calificaciones, aprendizajes relacionados con aplicaciones prácticas y a la realidad, así como sobre ellos mismos; la cimentación del aprendizaje autónomo a través de una adecuada gestión de los contenidos y recursos virtuales, el surgimiento de actitudes positivas hacia este tipo de aprendizaje, como la autodeterminación y la disciplina. Finalmente, los estudiantes reportaron una alta participación en actividades extracurriculares para romper la monotonía y socializar con sus compañeros.

El estudio realizado fue de corte descriptivo y no pretendió establecer correlación alguna entre ambas categorías exploradas.

Con respecto a la estructura del informe, este presenta dos partes. En la primera, se delinea el marco de la investigación en dos capítulos. El capítulo sobre el marco contextual de la investigación caracteriza la situación de pandemia vivida en el ámbito norteamericano y en particular del estado de Vermont. El segundo capítulo ofrece un marco teórico sobre el desarrollo socioemocional de los adolescentes, así como del rendimiento académico, delineando conceptos claves para la investigación.

En la segunda parte del informe de investigación se describe el diseño metodológico y el tratamiento y análisis de resultados. Comprende el tercer capítulo que detalla la metodología, técnica e instrumento utilizado y su proceso de validación. El capítulo cuatro presenta los resultados descritos y analizados con el aporte del marco teórico.

Por último, se plantean las conclusiones y recomendaciones en relación con los objetivos propuestos, luego se detalla las referencias bibliográficas y los anexos que incluyen el registro del proceso de evaluación de tesis, así como los consentimientos y asentimientos informados y la guía de entrevista en español e inglés.

PRIMERA PARTE

MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I:

EL CONTEXTO DE PANDEMIA COVID-19

En este capítulo, se describe el contexto que antecede a la presente investigación, así como la definición de algunos términos aquí utilizados. Además, se brindan alcances sobre el sistema educativo norteamericano al cual pertenece la institución educativa y en el que se desarrollan los informantes.

1.1. LA EMERGENCIA SANITARIA Y EL CIERRE DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

A finales de 2019 se registraron los primeros casos de una enfermedad respiratoria que se transmitía a través de la saliva y con un alto nivel de contagio en la ciudad de Wuhan, China. Esta enfermedad se determinó que era causada por SARS-CoV-2, un virus que había mutado y trasladado de animales silvestres a humanos a través de la comercialización de su carne en el mercado local de Wuhan. Unos meses después, exactamente el 11 marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró una pandemia mundial causada por el virus COVID-19 (Cuccinotta & Vanelli, 2020). De acuerdo a la OMS, cuando una enfermedad se identifica como pandemia significa que esta se ha extendido a nivel global y afecta a una gran parte de la población mundial (Organización Panamericana de la Salud, 2020).

Debido al alto nivel de contagio del virus, así como el modo de transmisión, los países que empezaban a ser afectados declararon una emergencia sanitaria e impusieron medidas de distanciamiento social y confinamiento para prevenir el contacto entre las personas y así, reducir la curva de contagios y de muertes (Salzano et al., 2021).

Esto significaba que los ciudadanos no podían salir de sus casas, como en el caso por ejemplo de Perú, y solo agruparse con miembros de su familia directa, aunque podían transitar por espacios al aire libre, pero con distanciamiento social, como en el caso de los Estados Unidos. Además, se impusieron determinados protocolos de limpieza, higiene y se estableció el uso de la mascarilla obligatoria cuando era necesario salir de las viviendas para conseguir alimentos o atender situaciones de urgencia comprobada. También se suspendieron todas las actividades que no fueran esenciales como la venta de alimentos, algunos servicios bancarios y de salud. Cualquier actividad que congregara personas tales como actividades deportivas, religiosas, culturales y comerciales de índole no esencial, quedaron inmediatamente suspendidas.

Al ver que la pandemia no podía controlarse y que no había una solución inmediata, los ministerios de educación alrededor del mundo decidieron suspender las clases y actividades presenciales en todas las instituciones educativas de los diversos niveles y modalidades.

1.1.1. A nivel mundial

Según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE (2021), por lo menos 1,5 mil millones de estudiantes en 188 países fueron afectados por el cierre de instituciones educativas. Sólo en el 2020, las instituciones educativas alrededor del mundo estuvieron cerradas en un promedio de 4 meses (UNESCO, 2021b) y desde el comienzo de la pandemia, el cierre de escuelas ha fluctuado entre mes y medio (Islandia) hasta 20 meses (India) tal como lo indica el mapa interactivo de la UNESCO (2021a) que se actualiza a diario.

En el momento del cierre de las escuelas, se indicó que tal medida prevendría la proliferación de contagios dentro de la población escolar. En este caso, el riesgo

en niños y adolescentes de desarrollar síntomas severos que podrían conducir a la muerte. Sin embargo, después de analizar los casos en los primeros meses de la pandemia, quedó establecido que en tales grupos el grado de contagio era bajo (Salzano et al., 2021). Con la medida más bien se intentaba proteger a las poblaciones en riesgo como los adultos de edad avanzada o con una condición preexistente, pues los estudiantes incluso podrían no desarrollar síntomas visibles, pero sí podían transmitir el virus a sus profesores y familiares.

Después de una disrupción total de las clases presenciales por aproximadamente dos semanas, éstas se trasladaron a la forma remota. El continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a través del uso de recursos digitales en forma virtual fue una respuesta promovida desde el inicio de la pandemia por UNESCO (2020) que identificó una forma de disminuir el efecto negativo en los aprendizajes de los estudiantes alrededor del mundo, especialmente ante la incertidumbre de cómo se comportaba el virus y el tiempo que tomaría descubrir una vacuna para contrarrestar tal enfermedad.

Los gobiernos pusieron en marcha programas de educación a distancia siguiendo recomendaciones de la UNESCO (2020) sobre cómo responder a la pandemia. Estos programas se implementaron a través de diferentes medios como plataformas virtuales, paquetes de fichas de trabajo en casa, programas en radio y televisión, y comunicación vía aplicaciones móviles. El uso de estos medios fue variado en cada país, dependiendo de qué tan preparados estuvieran para articular todos estos canales de educación remota, qué tan expandida se encontraba la conectividad entre estudiantes, docentes e instituciones educativas. Así, por ejemplo, en Colombia y Polonia se usaron todos los canales mencionados anteriormente en toda la educación básica. En cambio, en Dinamarca y Noruega, se utilizaron exclusivamente las plataformas en línea (OCDE, 2021).

Sin embargo, el cierre de instituciones educativas y el paso a la educación remota significó la pérdida de aprendizajes, el abandono de las actividades escolares por los estudiantes y la ausencia de sistemas de apoyo que estos necesitaban para su aprendizaje, salud y desarrollo socioemocional.

De acuerdo a cómo el sistema de salud nacional respondía al volumen de casos, se aliviaron algunas medidas y se planeó la reapertura parcial progresiva de los centros educativos en algunos países a partir de julio del 2020, como en los Estados Unidos.

1.1.2. En los Estados Unidos, Vermont y sus instituciones educativas

Estados Unidos fue el país más afectado con casos y muertes por COVID-19. Los datos indicaban 33 541 785 casos confirmados y 601 826 muertes al 20 de junio de 2021, de acuerdo al registro que lleva la Johns Hopkins University (2021). El Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC, por sus siglas en inglés) encargada de los lineamientos sanitarios a nivel nacional, recomendó que un cierre de instituciones educativas por dos meses ayudaría a prevenir el contagio del coronavirus (Greenhow et al., 2020).

Por otro lado, en el ámbito educativo, la respuesta al coronavirus de parte del gobierno federal estadounidense fue dispersa. La iniciativa de cerrar las instituciones educativas vino de parte de los gobiernos estatales, independientemente de cualquier directiva del *U.S. Department of Education* que es la agencia del gobierno federal que establece las políticas públicas en el ámbito de la educación, una entidad equivalente al Ministerio de Educación en el Perú.

Solo después de que 7 estados declararan estado de emergencia y cierre obligatorio de cualquier institución educativa, es que el gobierno federal, a través del *U.S. Department of Education*, ordenó el cierre de éstas en todo el país. En ese momento se anunciaron algunas medidas como la suspensión de exámenes estandarizados, pero, al ver que no había directivas claras y conjuntas de parte del organismo antes señalado, cada estado tuvo que tomar sus propias decisiones sobre el proceso educativo y los aprendizajes de sus estudiantes.

Pocos estados tenían un plan articulado previamente para poner en práctica la educación remota. A pesar de que se suministraron fondos para los sistemas educativos estatales, no se dieron lineamientos que ayudaran a los docentes y familiares a trasladarse a sistemas de clases virtuales (Greenhow et al., 2020).

Al empezar la pandemia, las instituciones educativas de educación básica cerraron por dos semanas, para dar tiempo a que los docentes restructuraran al formato virtual el currículo que quedaba concluir por el resto del año. Dependiendo del estado y el distrito escolar (una agrupación de escuelas a nivel local, similar a una UGEL), los estudiantes estaban en sus hogares conectados a través de plataformas como Zoom y Meet durante toda la jornada escolar o lo hacían a ciertas horas del día (Greenhow et al., 2020). A pesar de que casi todos los docentes de la escuela básica regular impartieron clases de forma virtual, 42% de escuelas brindaron una estrategia mixta, enviando paquetes de materiales impresos (Kurtz & Herold, 2020).

Sin embargo, este nuevo formato presentó nuevos retos o debilidades en su implementación. Por ejemplo, poca interacción entre los estudiantes y docentes, menos énfasis en las evaluaciones y diferentes expectativas sobre la participación en clase, además de un cambio significativo en la carga docente.

También, las clases virtuales exigían que todos los estudiantes como sus docentes tuvieran acceso a un dispositivo tecnológico y al servicio de Internet en casa, pero incluso en un país desarrollado como los Estados Unidos, esto no siempre fue el caso. Por ello, las instituciones educativas decidieron prestar a sus estudiantes y personal, laptops de bajo costo para que pudieran acceder a los materiales publicados o designados por los docentes. A pesar de tales medidas, hubo problemas de conectividad a internet en zonas rurales donde todavía no hay redes de alta velocidad, haciendo que se dificulte la participación de los estudiantes en medios virtuales (Greenhow et al., 2020).

Luego de culminar el año lectivo en junio del 2020, se empezó a crear un plan para la reapertura de escuelas gradualmente bajo ciertas medidas de seguridad y con protocolos sanitarios de prevención específicos, incluyendo mejoras en los sistemas de ventilación, así como, el rastreo de contagios y protocolos de aislamiento y cuarentena, en conjunto con los organismos gubernamentales de salud estatal y local delineados ahora sí por el U.S. Department of Education (2020).

Vermont fue el estado con la mejor respuesta a la pandemia en todo el país, implementando medidas más restrictivas y un monitoreo más cercano (Othering and Belonging Institute, 2021). Por ejemplo, las actividades de verano de las que usualmente participan los niños y adolescentes, como campamentos, equipos deportivos y paseos en grupo, se trasladaron al modo virtual o simplemente se cancelaron. Esta estrategia fue eficaz en contener el contagio y posibles rebrotes ya que solo el 2% de su población fue afectada por la enfermedad (Vermont Department of Health, 2021).

Para asegurar la continuidad de los aprendizajes la *Vermont Agency of Education* (VT AOE) diseminó lineamientos sobre los diversos formatos que las escuelas públicas o privadas (también llamadas independientes), podrían seguir: totalmente virtual o híbrida, parcialmente presencial y parcialmente en línea (Vermont Agency of Education and the Vermont Department of Health, 2020). La VT AOE funciona como una filial descentralizada del U.S. Department of Education, implementando las leyes, políticas y reglamentos estatales y federales (Vermont Agency of Education, 2021).

Mientras se protegía la salud física e inmediata de la población, estas medidas preventivas tuvieron un impacto significativo en el ámbito de la educación. En la siguiente sección se detalla, a partir de los documentos disponibles hasta el momento que se pudieron revisar, en qué aspectos de la educación ocurrieron tales efectos.

1.2. IMPACTOS O EFECTOS DE LA PANDEMIA EN LA EDUCACIÓN

La decisión de cancelar las clases presenciales, el repentino cambio a las sesiones vía plataformas virtuales y videoconferencias ha presentado nuevos escenarios en la educación para los que pocos sistemas educativos estaban preparados. Sumado a la crisis económica, creó condiciones desfavorables para la educación básica principalmente.

Instituciones a nivel internacional como el Banco Mundial, UNESCO y la OCDE han identificado de forma preliminar, el impacto de la pandemia y sus medidas de prevención, como el cierre de las escuelas.

1.2.1. Definición de impacto y efecto

En la Real Academia Española (2021) el término *impacto* es definido en su cuarta acepción como un “golpe emocional producido por un acontecimiento o noticia desconcertante” y en su quinta acepción como el “efecto producido en la opinión pública por un acontecimiento, una disposición de la autoridad, una noticia, una catástrofe, etc.” También instituciones como la UNESCO, en su publicación sobre Alianza Global para la Diversidad Cultural, define *impacto* como los “cambios marcados a largo plazo que se producen en las personas, las organizaciones y los sistemas, que contribuyen a los objetivos y que son el resultado de las actividades de los programas.” (2017, s/p.). Finalmente, la OCDE (2002), señala en su *Glosario de términos de términos sobre evaluación y gestión basada en resultados* que los impactos son los “efectos de largo plazo positivos y negativos, primarios y secundarios, producidos directa o indirectamente por una intervención para el desarrollo, intencionalmente o no” (p. 24). En el mismo documento se indica que el *efecto* es el “cambio intencional o no intencional debido directa o indirectamente a una intervención” (p. 20).

Puesto que el término *impacto* implica posibles *efectos* en algo o alguien, en la presente investigación se define *impacto* como los efectos positivos y/o negativos de la pandemia y las medidas de aislamiento social. Por otro lado, se entenderá como *efectos* a los cambios intencionales o no intencionales ocasionados directa o indirectamente por la pandemia y las medidas de aislamiento social en el rendimiento académico y el desarrollo socioemocional producidos en los estudiantes adolescentes.

1.2.2. En los estudiantes y su aprendizaje

Las principales organizaciones internacionales coinciden en que el mayor impacto es en el aprendizaje o la pérdida de este (Kuhfeld et al., 2020; OCDE, 2021). A un

mayor tiempo de cierre de instituciones educativas, más pérdidas de aprendizajes, ya que decrecen las horas de contacto entre estudiante y docente y también entre el estudiante y sus pares.

En los Estados Unidos, los investigadores educativos de la Northwest Evaluation Association (NWEA) indagaron en el potencial efecto negativo de la pandemia en el rendimiento académico de los estudiantes de primaria hasta segundo de secundaria. Los investigadores Kuhfeld et al. (2020), usaron como antecedentes los estudios sobre pérdida de aprendizajes que ocurre en el verano, así como durante desastres naturales como el huracán Katrina. Los autores predicen que habrá efectos en el rendimiento académico y de forma más pronunciada en el área de matemáticas, aunque añaden que “that impact is hard to estimate given all the unique aspects of COVID-19 on schooling and society”¹ (Kuhfeld et al., 2020, p. 549).

Por otro lado, la ausencia de contacto entre los estudiantes y sus pares dificulta la motivación para realizar las tareas educativas y ser parte del aprendizaje social y del desarrollo de capacidades socioemocionales (OCDE, 2021). La literatura sugiere que la interacción entre pares produce motivación por aprender y mejora los logros de aprendizaje (Greenhow et al., 2020; Smith et al., 2021). Los estudiantes necesitan de un entorno social para continuar su aprendizaje a través del andamiaje que le proveen sus pares. Más relevancia aún tienen los pares en el desarrollo de las competencias socioemocionales, pues con ellos pueden poner en práctica sus habilidades para establecer relaciones saludables y apropiadas a su edad, resolver los conflictos constructiva y colaborativamente, así como mostrar liderazgo en grupos.

Aun así, lo más preocupante es que este debilitamiento del vínculo con las instituciones y los miembros de su comunidad educativa ha llevado a que algunos estudiantes abandonen completamente la escuela, por lo que la pérdida de aprendizajes se acentúa mucho más (Greenhow et al., 2020; UNESCO, 2021b).

¹ Traducción libre: Ese impacto es difícil de estimar considerando todos los aspectos únicos de la COVID-19 en la educación y en la sociedad.

El abandono de la escuela en el nivel secundario es particularmente alto en países de Latinoamérica y el Caribe. (CEPAL-UNESCO, 2020). Sin embargo, países como los Estados Unidos tampoco están exentos de este absentismo estudiantil.

En un estudio comparativo de cómo se manejó la pandemia a nivel educativo en el Reino Unido y en Estados Unidos, los investigadores Greenhow et al. (2020) señalaron que los docentes norteamericanos reportaron que no tuvieron contacto con un gran número de sus estudiantes y cuando lo hacían era casi siempre vía correo electrónico. Además, que sus estudiantes dedicaron a su aprendizaje solo el 50% del tiempo destinado antes de la pandemia. Esta situación, notan los investigadores, es más palpable dentro de distritos escolares con mayores índices de pobreza, ya que, en aquellos con mejores niveles socioeconómicos, la falta de comunicación entre docentes y estudiantes solo ocurría en un 12% de los casos.

La pérdida de aprendizajes en las poblaciones de bajo nivel económico es preocupante desde antes de la pandemia porque las horas invertidas en los aprendizajes son indicadores predictivos de progreso económico (Banco Mundial, 2020). Esta situación de pérdida de aprendizajes aumentará la brecha de inequidad que existe ya entre las poblaciones más desfavorecidas y los de mayor nivel económico dentro de cada país, pero también entre países (OCDE, 2021).

La nueva forma de enseñanza también puso en relieve las diferencias socioeconómicas y culturales entre países. Por ejemplo, en el documento *Educación en el tiempo de la pandemia de COVID-19* se señala que los estudiantes latinoamericanos y caribeños tienen mucho menos acceso a dispositivos tecnológicos y a niveles de conectividad adecuados, que los estudiantes en países que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (CEPAL-UNESCO, 2020).

1.2.3. En los docentes y la enseñanza

Durante la pandemia, los docentes no solo propiciaron el aprendizaje, sino tuvieron responsabilidades extras a su práctica docente. En los países que abrieron parcialmente, los docentes estaban a cargo de hacer cumplir los

protocolos de seguridad sanitaria, además de ser responsables del soporte emocional de sus estudiantes, ya que, en la ausencia de interacción con otros miembros de la comunidad educativa, eran los encargados de mantener un óptimo clima escolar (CEPAL-UNESCO, 2020).

Sin duda, el reto más grande que han tenido los docentes es el de adaptar su práctica a la educación remota, usando nuevas tecnologías y herramientas virtuales. Los docentes que no tenían conocimientos previos al respecto han evidenciado mayores dificultades en la adecuación de sus currículos al formato en línea. Tal escenario es una situación que se repite en la mayoría de los países. Según un reporte de la OCDE (2021) en algunos casos, los gobiernos han proporcionado capacitación y acceso a Internet a los docentes para que puedan realizar sus funciones. Sin embargo, incluso en países que pertenecen a la OCDE, el acceso a herramientas digitales y a Internet ha sido un área de preocupación, hecho señalado por el 34% de los docentes en abril y mayo del 2020 (OCDE, 2021). Si este es el panorama de los países dentro de la OCDE no es difícil imaginar cuán grave es la situación en ese sentido, en los países menos desarrollados.

Además de la dificultad con el uso de las herramientas digitales y tecnológicas también se generó confusión alrededor del tema de la evaluación de los aprendizajes. Por ejemplo, en los Estados Unidos, la discusión era sobre si se debía evaluar y cómo debía realizarse la evaluación, dado que no tenía sentido replicar los mismos instrumentos que se usaban antes de la pandemia. También, si era pertinente enseñar nuevos contenidos o, en su lugar, hacer solo un reforzamiento de estos (Greenhow et al., 2020). En una encuesta a docentes por el EdWeek Research Center al final del año escolar norteamericano 2020, el 35% señaló que las tareas trabajadas durante los cierres no serían incluidas en las notas finales.

Finalmente, tal vez lo más agravante para el docente ha sido el hecho de que la jornada laboral se hizo más compleja. Los horarios se diluyeron y fundieron. Las tareas de los docentes se habían incrementado puesto que necesitaban preparar

nuevo material, con modificaciones para el formato virtual, en medios a los que recién se estaban adaptando, así como crear canales de comunicación con los padres de familia abiertos en todo momento para proveer un acompañamiento al estudiante y su familia. Probablemente, esto incluso ocurra en desmedro del propio acompañamiento que el docente, como padre o madre, necesita brindar a los miembros de su familia. En Chile, una encuesta a docentes reportó que el 63% consideraba que las condiciones de trabajo empeoraron y que no hubo un balance entre el horario laboral y el horario familiar. Esta situación era más crítica para las mujeres docentes, pues usualmente sobre ellas recaía la mayoría de las tareas domésticas y el cuidado de los hijos, además de sus responsabilidades laborales (CEPAL-UNESCO, 2020).

La combinación de todos estos factores agravó los niveles de estrés que ya de por sí resultan bastante altos en la profesión. A pesar de que diferentes organizaciones profesionales e internacionales han hecho hincapié en apoyar a los docentes, disminuir tareas prescindibles y establecer límites entre el horario laboral y el personal, en la práctica, esto ha sido difícil de llevarse a cabo.

1.3. EL RETORNO A LA PRESENCIALIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Con la población vacunada se hizo inminente una reapertura de centros educativos y vuelta a las clases presenciales. En el hemisferio norte se esperaba que se volviera a las aulas al inicio del año escolar en septiembre 2021. Aunque eso no pudo ocurrir en todos los contextos, sí fue el caso de los países que estaban controlando el coronavirus dentro de su población. Estados Unidos de América fue uno de ellos.

Los distritos escolares, basados en directivas emitidas independientemente por cada uno de ellos, abrieron sus puertas de forma progresiva. Debido al bajo nivel de contagio entre los más pequeños, las instituciones educativas de inicial y primaria fueron las primeras que volvieron a la presencialidad.

1.3.1. Lineamientos sanitarios y curriculares para la reapertura de instituciones educativas

En junio del 2020, antes de que comenzara el año escolar en el hemisferio norte, en un esfuerzo conjunto de la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial y el Programa Mundial de Alimentos se emitió el documento *Marco para la reapertura de escuelas educativas* que delineaba aspectos a tomar en cuenta para decidir si era posible el regreso a las instituciones educativas de manera segura. Los aspectos que deberían considerarse, de acuerdo con este documento, eran las políticas propias del lugar, los recursos económicos, las operaciones seguras, el aprendizaje y la atención de las poblaciones más marginalizadas (UNICEF et al., 2020).

Este primer documento abordaba la reapertura desde la perspectiva de la continuidad de los aprendizajes en situación de emergencia y cuidando no expandir el contagio por el COVID-19 en el proceso. Además, se dirigía a atender algunas de las carencias que ya se estaban identificando en los meses que transcurría la pandemia (UNICEF et al., 2020).

Se buscaba continuar los aprendizajes de una manera segura pero incluso en dicho documento, ya se hacía mención de que los docentes necesitaban capacitación y estar preparados para dar soporte socioemocional a sus estudiantes con el fin de ayudarlos a tener una transición y experiencia adecuada (UNICEF et al., 2020).

Por su parte, el gobierno norteamericano también emitió sus lineamientos que luego fueron diseminados a otras instancias estatales. El Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC - Center for Disease Control and Prevention) fue la institución gubernamental encargada de brindar las orientaciones en términos de seguridad sanitaria al público en general e informar del progreso que se hacía en aplanar la curva de casos que se presentaba. El CDC fue el que generó lineamientos que sirvieron de base para crear el documento *Hoja de ruta para la Reapertura segura y la atención a todas las*

necesidades del estudiante [Roadmap to Reopening Safely and Meeting All Students' Needs] (U.S. Department of Education, 2021).

Dentro de estos lineamientos, cada escuela podía decidir si establecía días presenciales, pero no más de dos, o continuaba completamente en forma virtual, de acuerdo con su contexto. Otra de las condiciones claves para la reapertura de las escuelas de forma presencial era que las instalaciones que se iban a utilizar necesitaban pasar por nuevas revisiones de los sistemas de ventilación y satisfacer los nuevos estándares de calidad de aire. Este último detalle fue una nueva valla que saltar para las instituciones, lo que prolongó el tiempo de retorno a la presencialidad.

A pesar de que el sistema educativo en los Estados Unidos es descentralizado, en este caso los lineamientos que se dieron sobre los protocolos de higiene fueron seguidos por todas las instituciones educativas, incluso las privadas o independientes. Estas escuelas usualmente siguen sus propias pautas en términos de currículo y gestión. Los protocolos incluyeron distancias determinadas entre pupitres, rutinas de limpieza al término de cada hora de clase, chequeo de temperatura a la entrada de la institución educativa y horarios alterados para que los grupos de estudiantes, denominados *cohorts* no tuvieran contacto y produjeran contaminaciones cruzadas. Esto causó una interrupción en las rutinas diarias de los estudiantes.

Es de notar también que en el documento *Hoja de ruta para la Reapertura segura y la atención a todas las necesidades del estudiante*, una de las primeras preocupaciones era atender las necesidades socioemocionales de los educandos (U.S. Department of Education, 2021). Incluso, van un paso más allá que UNICEF et al., (2020) e instan a que todas las instituciones educativas adopten estrategias o currículos de aprendizaje socioemocional.

Asimismo, el estado de Vermont también hizo ese llamado y lo incluyó en su documento *A strong and healthy start. Safety and health guidance for Vermont schools* (Vermont Agency of Education and the Vermont Department of Health, 2020). En la primera versión de este documento se delineaba exclusivamente

todas las medidas sobre los protocolos de salud hasta las nuevas regulaciones para los sistemas de ventilación, pasando por la distancia social dentro de la institución educativa y los deportes que se podían practicar de manera segura.

Sin embargo, en una segunda versión, publicada en agosto del 2020, los contenidos estaban completamente ligados al soporte socioemocional y la salud mental de todos los actores educativos, estableciendo los principios guías, así como las buenas prácticas, indicando incluso los recursos que podían emplearse para la implementación de las estrategias (Vermont Agency of Education and the Vermont Department of Health, 2020).

En el caso de las instituciones educativas independientes, que usualmente no desarrollan el mismo currículo o programas que las escuelas públicas, no necesariamente tuvieron un plan para implementar debido a que ello dependía de cada institución en particular. La Asociación Nacional de Escuelas Independientes (NAIS, por sus siglas en inglés) también emitió una guía para orientar a las instituciones miembro. En ella se enfatizaba la necesidad de destinar personal, recursos y tiempo, dentro del horario escolar, a los aspectos socioemocionales de las comunidades educativas (Bernate, 2020).

Pensando en que una situación de catástrofe —otra pandemia o evento de similar magnitud— puede suceder otra vez en los años venideros, Cahapay (2020) sugiere que los sistemas educativos deben estar preparados para afrontar dicha situación en el futuro, pero esta vez con un plan o propuesta diseñada. La preparación no es solo el tener planes adecuados para una adaptación curricular sin contratiempos sino también, el desarrollar capacidades en los estudiantes para estar preparados a estos cambios imprevisibles.

CAPÍTULO II:

EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LOS ADOLESCENTES

En este capítulo, se describe el aspecto socioemocional del adolescente como parte de su óptimo desarrollo humano, necesario para la vida adulta. Luego se define las competencias socioemocionales y se presenta la clasificación ofrecida por Bisquerra y Pérez (2007).

Si bien hay diversas clasificaciones etarias con respecto a los adolescentes, situándolos entre los 10 y 29 años (Gaete, 2015), en esta investigación se asume la definición de adolescente propuesta por la World Health Organization & UNICEF (2021), que consideran al adolescente como “una persona entre los 10-19 años de edad” (p. xi).

2.1. EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DE LOS ADOLESCENTES

La adolescencia es un periodo de cambios y transformaciones, donde se inician las tareas psicosociales propias de esa etapa, es decir, los procesos psicológicos y sociales que se entrelazan e influyen el uno al otro (World Health Organization & UNICEF, 2021).

Gaete (2015) indica que las tareas a desarrollarse durante esta fase son las relacionadas a la identidad, la autonomía y las competencias socioemocionales. También añade que es esencial que el ser humano llegue a un óptimo desarrollo de estas tareas ya que, de no realizarse, ocasiona dificultades en la etapa de la

adultez. Por lo tanto, es necesario que se brinde a los estudiantes las condiciones necesarias para que estos procesos se promuevan satisfactoriamente.

Sobre qué implican cada una de estas tareas, Gaete (2015) señala que la identidad se refiere al proceso de búsqueda de los adolescentes de su yo, lo que implica la aceptación de su cuerpo y de su imagen, el descubrimiento de su personalidad y la construcción de su escala de valores que lo ayudará a navegar por las subsiguientes etapas de la vida. También, contribuyen a su nivel de autoestima y autoconfianza a través de la aceptación sana de sus capacidades y limitaciones.

Por otro lado, la autonomía es el proceso por el cual progresivamente el adolescente se separa de su entorno familiar, muchas veces de forma conflictiva o que se puede caracterizar de rebelde, para acercarse y establecer vínculos más profundos con sus pares. Además, como indica Gaete (2015), aunque esta separación pueda ser tumultuosa, es necesaria para que el adolescente pueda llegar a tomar decisiones de manera independiente y, en el futuro, busque seguir fortaleciendo los vínculos con su familia de origen.

Con respecto a las competencias socioemocionales, Gaete (2015) caracteriza estas competencias como dos partes claves del desarrollo del adolescente: la primera, relacionada a la capacidad de establecer relaciones saludables con otros miembros de la sociedad; y la segunda, al manejo y la autorregulación de las propias emociones.

El desarrollo de las competencias socioemocionales ayuda a cimentar los procesos de autonomía al permitir a los adolescentes acercarse a otros fuera del entorno familiar de una manera efectiva. Sin embargo, un aspecto aún más relevante es que estas competencias ayudan a equilibrar los efectos del estrés en situaciones difíciles para los adolescentes (Gaete, 2015) como, por ejemplo, sobrellevar el distanciamiento social durante la pandemia.

Finalmente, la misma autora señala que durante la etapa de la adolescencia se potencializan las habilidades cognitivas a través del desarrollo del pensamiento

abstracto que permite una mejor capacidad de análisis y metacognición, se facilita la resolución de problemas, así como, el estudio de conceptos y razonamientos matemáticos sofisticados.

2.1.1. Definición de desarrollo socioemocional

Además de la caracterización de Gaete (2015) de las competencias socioemocionales en la sección anterior, como aquellas que están relacionadas a la autorregulación de las emociones y el establecimiento de relaciones interpersonales, Malti & Noam (2016), ofrecen una definición del desarrollo socioemocional entendida como:

la comprensión, regulación y expresión de las emociones de una forma que es apropiada para la edad y la etapa de desarrollo en la que se está, así como la habilidad de establecer, mantener y desarrollar relaciones saludables con pares y adultos (p.653).

Considerando las definiciones antes planteadas, en la presente investigación se define el desarrollo socioemocional de los adolescentes como la capacidad que tienen para comprender, manejar, regular sus emociones y establecer relaciones saludables con otros de su entorno social (Malti & Noam, 2016; Gaete, 2015).

2.1.2. Las competencias socioemocionales

Una breve definición sobre las competencias socioemocionales, la plantean Bisquerra y Pérez (2007) al señalar que es el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.8).

También indican que las competencias socioemocionales pueden agruparse en cinco bloques, tal como se indica en el trabajo del Grupo de Recerca en Orientació

Psicopedagógica – GROP²: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. De estos bloques se examinarán algunos aspectos de los cuatro primeros, puesto que se consideran que son los más relevantes para el entendimiento de la problemática percibida por los estudiantes.

Bloque #1: Conciencia emocional. Es la capacidad que poseen las personas para comprender y nombrar sus emociones, así como la de los otros. Además, implica también la habilidad para percibir el clima emocional presente en un contexto en particular, tal como el aula de clases.

Dentro del bloque de la conciencia emocional se examina primero la empatía, la cual se entiende como la capacidad de comprender los sentimientos del otro (Moreno et al., 2009), siendo un elemento esencial de la convivencia entre pares para poder sobrellevar las situaciones adversas que se presentan a raíz de la pandemia.

Según Allemand et al. (2014), la adolescencia es considerada como un periodo crucial para el desarrollo de la empatía. Los adolescentes pueden regular mejor sus emociones, lo cual unido a la solidificación del pensamiento abstracto, promueve tendencias hacia la empatía. Además, es una época donde los padres y docentes ofrecen a los adolescentes más oportunidades de autonomía y responsabilidad, por lo cual pueden sentirse motivados a realizar una acción a raíz de una interacción que les generó empatía. Esto es necesario para promover adultos responsables y solidarios.

Además, añaden que la empatía es importante porque ayuda a los adolescentes a construir relaciones interpersonales fuera del entorno familiar, mantener relaciones amicales y desarrollar un sentido de comunidad. Si los adolescentes no pudieran alcanzar un óptimo desarrollo de la empatía podría dificultar el

² Grupo de investigación de la Universitat de Barcelona (España), fundado por el Dr. Rafael Bisquerra, cuya principal línea de investigación es la educación emocional.

<http://www.ub.edu/grop/es/presentacion-grop/>

establecimiento de relaciones interpersonales y la mantención de amistades a largo plazo. Las personas que tienen poca empatía no pueden imaginarse el potencial daño y las consecuencias de sus acciones, lo cual está relacionado a conductas antisociales (Allemand et al., 2014)

Bloque #2: Regulación emocional. Es la habilidad que poseen las personas para gestionar sus emociones de manera adecuada. Implica desarrollar tolerancia ante situaciones frustrantes, emplear estrategias efectivas para minimizar el impacto de las emociones negativas que se pudieran generar y suscitar emociones positivas de bienestar en sí mismas.

Dentro del bloque de regulación emocional se estudia el manejo del estrés, dado que este es uno de los principales efectos registrados en la población adolescente, que luego deriva en cuadros de depresión y ansiedad. El manejo del estrés se refiere a cómo los estudiantes lidian intencional y activamente con situaciones ocasionadas por la pandemia que agotan o exceden sus recursos emocionales (Persike & Seiffge-Krenke, 2011).

Es preciso señalar que Leonard et al. (2015) afirman que se encuentran altos índices de estrés en escuelas privadas o independientes debido a que estas instituciones ponen mayor énfasis en el rendimiento académico de sus estudiantes. Dado que los sujetos informantes son estudiantes de una institución educativa independiente, se considera pertinente examinar este constructo.

Bloque #3: Autonomía emocional. Este vasto concepto está relacionado a la autogestión personal e incluye elementos tales como la autoestima y el sentirse bien con uno mismo; la automotivación en diferentes aspectos de la vida personal o social; la presentación de una actitud positiva hacia la vida, con una visión optimista sobre uno mismo y la sociedad; así como la resiliencia para hacer frente a las situaciones adversas.

Dentro del bloque de la autonomía emocional, se examina el optimismo, que es definido por Ronaldson et al. (citado en Cazalla-Luna y Molero, 2018) como “un

rasgo psicológico que se caracteriza por tener expectativas positivas sobre resultados futuros” (p. 218). En algunas investigaciones como la de Scott et al. (2021) se plantea que los estudiantes tienen una visión del futuro negativa durante la pandemia. Por otro lado, Camacho-Zuñiga et al. (2021) encontraron que, dentro de los sentimientos positivos identificados entre los estudiantes, estaba el optimismo, aunque en menor grado.

Bloque #4: Competencia social. Es la capacidad que tienen las personas para mantener relaciones cordiales con otras. Esto implica dominar las habilidades sociales tales como escuchar y manifestar agradecimiento; practicar la comunicación receptiva y expresiva, al escuchar atentamente a su interlocutor pero también siendo capaces de iniciar y mantener conversaciones; compartir emociones con otros; lidiar con los conflictos de manera efectiva, buscando prevenirlos y solucionarlos eficientemente; y tener la capacidad de influir en la regulación de las emociones de otros miembros de su entorno.

Aquí se examina el aspecto de las relaciones interpersonales, con esto refiriéndose a las relaciones establecidas entre los estudiantes y los miembros de su entorno familiar, escolar y amical. El distanciamiento social impuesto ha generado un acercamiento entre ciertos grupos familiares donde antes no ocurría (García, 2021) pero también ha exacerbado relaciones que ya eran discordantes, o ha generado nuevos conflictos entre grupos familiares y/o amicales.

Al revisar la descripción de estas competencias se puede observar que no solo son aplicables a la vida escolar sino a todos los aspectos del quehacer humano, por lo que asegurarse que los adolescentes puedan desarrollarlos al máximo, es esencial.

2.1.3. Efectos de la pandemia en el desarrollo socioemocional de los adolescentes y la salud mental

A pesar de que el COVID-19 ha tenido un menor impacto en la salud física de los niños y adolescentes, este ha sido mayor en su salud mental y desarrollo socioemocional (Salzano et al., 2021).

Según la Organización Mundial de la Salud (2020), los adolescentes son considerados un grupo de riesgo porque alrededor de los 14 años afloran diversos trastornos emocionales que no suelen ser detectados a tiempo. Se agrega que dichos trastornos pueden ser ocasionados por diversos factores asociados a situaciones socioambientales violentas o frágiles, conductas de riesgo sin prevención y cuidado, así como situaciones de pobreza y exclusión. Además, la OMS señala que el desarrollo inadecuado de los aspectos socioemocionales podría llevar al desencadenamiento de trastornos como la depresión, que en niveles críticos puede llegar al suicidio, siendo éste la tercera causa de mortalidad a nivel mundial entre los adolescentes.

Las evidencias de los efectos negativos de la pandemia al respecto han sido recogidas en diversas investigaciones a nivel mundial. En un primer estudio realizado en el Reino Unido, los adolescentes detallan que su salud mental se ha visto mucho más afectada debido a la preocupación por la salud de los que los rodean, la falta de interacción social debido al cierre de escuelas y las amenazas a la estabilidad económica (Naciones Unidas, 2020).

En China, se ha encontrado evidencias de altos niveles de depresión y ansiedad. Zhou et al. (2020), aplicando una encuesta en línea a 8079 estudiantes de entre 12 y 18 años, encontraron que el 43.7% reportaba síntomas de depresión, un 37.4% indicaba síntomas de ansiedad y un 31.3% ambos síntomas. También, se indicó que las adolescentes mujeres estaban en mayor riesgo de cuadros de depresión y los estudiantes que ya estaban por finalizar sus estudios de secundaria mostraban los niveles más altos de depresión y ansiedad. Esto fue confirmado en un segundo estudio por Zhang et al. (2020) quienes indican que, de 1018 adolescentes de la secundaria alta que respondieron a una encuesta en línea, un 52.4% reportaba síntomas de depresión, un 31.4% ansiedad y un 26.8% reportaba una combinación de ambos.

Con respecto a los sentimientos generados por la pandemia, en el estudio de Camacho-Zúñiga et al. (2021), investigadores educativos del Tecnológico de Monterrey, evaluaron las respuestas de 5000 estudiantes de secundaria mexicanos por 8 semanas. El objetivo era indagar sobre los sentimientos, los

niveles de energía, los aspectos emocionales y la necesidad de ayuda profesional en el manejo de las emociones entre los estudiantes durante la pandemia. Aquí el término “sentimientos” fue utilizado genéricamente para abordar la complejidad de las experiencias afectivas de los estudiantes, así como para evitar los debates terminológicos que existen entre los investigadores de las emociones.

Los resultados indicaron que el sentimiento positivo más recurrente entre los estudiantes de secundaria fue el de calma, y el sentimiento negativo más común fue el de cansancio. Asimismo, durante las 8 semanas que duró el estudio hubo una marcada prevalencia de sentimientos negativos. Se relacionó el sentimiento negativo de cansancio a estudios previos hechos en Estados Unidos sobre el cansancio, a consecuencia de la privación del sueño y cómo este afectaba al rendimiento escolar.

Hay que rescatar que en el estudio de Camacho-Zúñiga et al. (2021) a pesar de que se señalan varios efectos negativos, también se menciona la presencia de algunos sentimientos positivos como la calma y en menor intensidad, el de felicidad y optimismo. Además, hacia finales de las 8 semanas, se empezó a recuperar la valoración de los sentimientos positivos. Al concluir, se formularon recomendaciones para remediar tal situación; por ejemplo: brindar información adecuada sobre la pandemia; mejorar la comunicación y el acceso a servicios psicológicos; reducir el aburrimiento, hacer de la enseñanza y el aprendizaje un proceso más motivador y crear una atmósfera de positividad y optimismo.

Por otro lado, en Italia, Salzano et al. (2021) buscaron encontrar cuál era el impacto de la pandemia en las conductas de 1860 adolescentes y el rol de la tecnología en estas conductas. Los resultados indicaron sentimientos de miedo, desesperanza y ansiedad entre los adolescentes, así como interrupciones en los hábitos de sueño. Así también indican que esto último puede afectar el rendimiento académico, pues reduce el estado de alerta durante el día, lo que lleva a estados de depresión. Estos cuadros depresivos, finalmente, conducen a un bajo rendimiento académico. Sin embargo, un 64.5% de los adolescentes indicaron que usaron tal tiempo en actividades positivas como aprender a cocinar, aprender otro idioma, a tocar un instrumento musical o hacer actividades deportivas en casa,

sumando a la evidencia de que no todos los efectos de la pandemia son exclusivamente negativos.

Debido a lo reciente de la pandemia, el único estudio hasta ahora realizado en los Estados Unidos sobre las percepciones de los estudiantes acerca de las dificultades enfrentadas durante la crisis sanitaria es la de Scott et al (2021). Estos autores llevaron a cabo una investigación con estudiantes de tres escuelas secundarias, quienes respondieron a un cuestionario sobre desempeño académico, salud mental, salud física, amistad, familia, rutina, conexión social y comunidad, el ajuste a las restricciones debido al COVID, visión del futuro, aspectos socioeconómicos, eventos importantes, contagio o exposición al COVID y tecnología. El estudio reportó que donde más se generaron dificultades fue en el área de salud mental, seguida por las relaciones amicales.

Por lo tanto, los resultados indican la presencia de efectos negativos alrededor del desarrollo socioemocional de los adolescentes con respecto a la pandemia. Sin embargo, aunque en menor medida, también se registran efectos positivos. Esto tiene congruencia con los estudios en situaciones de emergencia que indican que es en tales momentos donde las características de resiliencia y de apoyo social afloran (Shah et al., 2019). Es necesario tener en cuenta estos aportes como parte del rediseño de currículos y de la gestión curricular para el retorno a las clases presenciales o híbridas.

2.1.4. El desarrollo socioemocional como parte de la formación integral

La pandemia ha evidenciado la necesidad de atender los aspectos socioemocionales de las personas. Autores como Ferreyra (2019) indican que incluir aprendizajes en relación con las competencias socioemocionales, es parte de una formación integral, de educar al ser humano de forma holística. Ello, fue mencionado previamente por Tobón (2013), que explícitamente incluye las competencias socioemocionales en su conceptualización de formación integral, desde el punto de vista del pensamiento complejo aplicado a la educación. El pensamiento complejo, enarbolado por Morín, aboga por entender el todo, lo que

incluye la multidimensionalidad del ser humano, en un entorno de incertidumbre y complejidad crecientes.

Hasta ahora la escuela siempre se ha enfocado en el rendimiento académico mucho más que en el desarrollo socioemocional, obviando o desconociendo la relación de sinergia que hay entre estos dos aspectos (Ferreyra, 2019). Puesto que la escuela es central en la vida de los adolescentes —independientemente de la experiencia que tengan— por ser el lugar donde pasan una gran parte de su tiempo y se generan interacciones diarias, es necesario que se considere cómo puede atenderse el desarrollo de tales competencias. El garantizar el desarrollo socioemocional óptimo es esencial no solo para el bienestar de los estudiantes sino, para la sociedad en su conjunto (Sánchez et al., 2019).

En los cuatro pilares de Delors (1996), se nos delinea la necesidad de incluir el saber conocer, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir. Todos, ámbitos esenciales para la educación del siglo XXI (Yavuz, 2019). Sin embargo, se podría considerar que el saber ser y el saber convivir que son aspectos que coinciden, son aún más relevantes, tal como lo indica Goleman (1996, citado en Tobón, 2013). El autor establece que, tanto en el ámbito educativo como en otros contextos de la vida personal y profesional, las emociones contribuyen con el 80% de la realización exitosa y solo el 20% es aportado por los aspectos cognitivos.

2.1.5. Inclusión de aprendizajes socioemocionales

Autores como Yavuz (2019) y Durlak et al. (2011) llaman a que se incluyan dentro de las escuelas, aprendizajes asociados con las emociones integrando nuevos enfoques y programas para que se pueda dar una formación plena.

La Asociación Nacional de Escuelas Independientes (NAIS por sus siglas en inglés, National Association of Independent Schools) incluyó en sus documentos guías sobre la pandemia para sus instituciones educativas, que se tenga en cuenta que una finalidad de la escuela es el fomento de una educación integral y por lo tanto se deben incorporar estrategias que respondan a esa demanda (Bernate, 2020).

Al respecto el *U.S. Department of Education* (2021) señaló, en sus lineamientos de reapertura, la necesidad de llevar estos programas a cabo dentro de las instituciones educativas de K-12, es decir, las que comprenden los años de educación básica regular (ver Tabla 1). Es por eso que en las escuelas públicas estadounidenses se viene aplicando un currículo de Aprendizaje Socio Emocional (o SEL, por sus siglas en inglés).

Tabla 1. Grados de la educación básica regular estadounidense (K-12)

Nivel	Grado	Edad ¹
Kindergarten	K	5
Primaria <i>Elementary</i>	1ero	6
	2do	7
	3ero	8
	4to	9
	5to	10
Secundaria baja <i>Middle school</i>	6to	11
	7mo	12
	8vo	13
Secundaria alta <i>High school</i>	9no	14
	10mo	15
	11mo	16
	12mo	17

¹ La edad de inicio en 47 de los 50 estados son los 5 años con excepción de Massachussets, New Hampshire y New Jersey.

Elaboración propia con información del National Center for Education Statistics (2020).

Otros países alrededor del mundo también señalan haber puesto en práctica estas recomendaciones en sus planes de apertura. Dichos países están convencidos de que invertir en atender a las necesidades emocionales de sus estudiantes creará un impacto positivo en ellos, permitiendo que puedan recuperar los aprendizajes perdidos. Por ejemplo, en México, Japón, Armenia, Sudáfrica y Canadá se han incluido esfuerzos específicos para considerar esas necesidades en sus planes de apertura, como la contratación de psicólogos educativos adicionales, líneas telefónicas de apoyo y políticas educativas de bienestar emocional (UNESCO, 2021b).

Por lo tanto, se hace necesario un currículo que incluya las necesidades identificadas durante la pandemia y, en particular, las del desarrollo emocional, ya que éstas últimas son la piedra angular para que otras áreas puedan recuperarse, entre ellas la del rendimiento académico en los adolescentes. Sin embargo, la

meta no debe suponer fortalecer el desarrollo socioemocional únicamente con el fin de obtener mejores calificaciones o resultados en las pruebas estandarizadas. Debe recordarse que la finalidad de la educación es formar mejores personas en todas sus dimensiones. Los diversos actores educativos: padres, docentes, directivos y estudiantes deben abocarse a impulsar la educación holística de los estudiantes para tener ciudadanos con vidas plenas, que contribuyan a la sociedad y alcancen su desarrollo humano máximo.

2.2. EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

En las secciones anteriores se hizo mención del rendimiento académico como uno de los aspectos en el que más enfatiza la escuela. Para llevar a cabo la investigación fue pertinente realizar una revisión de algunos conceptos relacionados a esta categoría.

2.2.1. Definición de rendimiento académico

Diversos autores han tratado de definir el concepto de rendimiento académico, más, no hay consenso para una sola definición. En primer lugar, debido al uso de diversos términos para referirse al mismo concepto: rendimiento escolar, aptitud escolar o desempeño académico (Lamas, 2015). Por su parte, Edel (2003) indica que la diferencia es tan solo en la terminología pues en la práctica se refieren al mismo concepto.

En segundo lugar, el rendimiento académico usualmente se asocia a medición de logros a partir de un conjunto de estándares y criterios previstos, que resultan en calificaciones (Martínez-Otero, citado en Lamas, 2015). Sin embargo, este es un constructo multifacético, que puede ser abordado desde diversas maneras y para propósitos diferentes (Guskey, 2013). En él intervienen aspectos vinculados al estudiante y su aprendizaje, como al docente y la enseñanza, además de otros factores socioambientales (Lamas, 2015).

Para los propósitos de la investigación, el rendimiento académico se comprende como una capacidad evidenciada por los estudiantes en el logro de los

aprendizajes propuestos en las áreas curriculares o asignaturas (García et al., 2015) del plan de estudios de educación básica previstos por la institución. Esta conceptualización nos permite ahondar en la percepción misma del estudiante en algunos aspectos relacionados a su rendimiento académico y no así en la calificación o medición de este necesariamente.

2.2.2. Factores que inciden en el rendimiento académico

Varios autores han tratado de encontrar las razones por las que un estudiante puede alcanzar un alto rendimiento académico. Algunos han trabajado al respecto desde la óptica de los determinantes del rendimiento académico.

Castejón y Navas (1992), por ejemplo, clasifican los determinantes en tres grupos: socioeconómicos familiares, individuales y personales. Dentro del individual se encuentra la subclasificación de la inteligencia y el rendimiento previo. En lo personal, se encuentra la motivación y el autoconcepto. Este último, indican los autores, es el que evidencia una relación con el rendimiento académico más pronunciada.

En el presente informe se consideró más pertinente el acercamiento desde los factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes. Por lo tanto, revisando la literatura disponible se identificó que Lamas (2015) plantea factores intrínsecos a los estudiantes, como la motivación, los intereses o los hábitos de estudio; además de otros relacionados al entorno, como la relación profesor-estudiante.

Erazo-Santander (2013), por otro lado, hace referencia a la multidimensionalidad del rendimiento académico en su complejidad y su subjetividad por lo que ofrece una clasificación que considera factores orgánicos, cognitivos, de estrategias y hábitos de estudio, motivación, autoconcepto, emoción y conducta.

El presente estudio buscó referirse a ciertos factores que afectaban el rendimiento académico y no a todas las clasificaciones en su totalidad. Se seleccionaron aquellos que se identificaban reiteradamente en la literatura revisada como

desafiantes durante la pandemia en contextos similares a donde se realizó este estudio (Greenhow et al., 2020; Niemi & Kousa, 2020; Smith et al., 2021; Scott et al., 2021). Por lo tanto, se centra en la motivación intrínseca y extrínseca, el desarrollo del aprendizaje autónomo, la participación en clase y los logros de aprendizaje, desde la percepción de los propios adolescentes informantes.

2.2.2.1. La motivación. Según Arancibia et al. (2008), la motivación es el deseo de los estudiantes por iniciar acciones relacionadas a su aprendizaje y que es influenciado por factores internos y externos. La motivación intrínseca sería, en este caso, la que proviene de la persona misma sin ningún tipo de refuerzos o castigos. En cambio, la motivación extrínseca, responde a recompensas desde un entorno externo.

En investigaciones sobre la motivación, se precisa que los estudiantes que poseen motivación intrínseca en el aprendizaje tienen un más alto rendimiento académico que los que muestran motivación extrínseca, (Arancibia et al., 2008). Por este último detalle se consideró pertinente examinar esta categoría en la presente investigación, puesto que la motivación extrínseca también la podrían proporcionar los compañeros de clase. Puede que los estudiantes se sientan más motivados al aprendizaje ante la posibilidad de mayor contacto con sus pares, aún de modos virtuales, ya que el nivel de interacción se ha visto afectado con el distanciamiento social durante la pandemia.

Así parece indicar Smith et al. (2021), quienes hicieron un estudio con 90 estudiantes de la secundaria alta en Canadá para identificar las percepciones sobre las expectativas y valoración del aprendizaje antes y durante la pandemia. Sorpresivamente encontraron que las variables motivacionales se mantenían estables, puesto que usualmente decrecen conforme el tiempo pasa. Incluso, la variable “interés en aprender” se incrementó en estudiantes con rasgos de extroversión. Los autores señalan también que una posible causa es el deseo de los adolescentes de reencontrarse con sus compañeros y amigos en la escuela, pues a esa edad, es el primer lugar de interacción social.

2.2.2.2. El aprendizaje autónomo. Por otro lado, el aprendizaje autónomo se define como “la capacidad de tomar control sobre el propio aprendizaje” (Benson, en Pérez De Cabrera, 2013, p. 47). Este factor es relevante para nuestra investigación porque a diferencia de las sesiones presenciales, donde el docente podía estar cerca del estudiante para brindar acompañamiento, durante la educación remota, la mayoría de las estrategias de aprendizaje implicaban un aprendizaje autónomo en el nivel secundario.

En los Estados Unidos, en el estudio cuantitativo de Scott et al. (2021), se pregunta a 719 adolescentes sobre cuáles son las dificultades más grandes que tienen con respecto a su rendimiento académico y su aprendizaje autónomo, entre otras temáticas. Los investigadores reportan que esta categoría tuvo el más alto porcentaje (27%), señalando que los adolescentes manifestaban problemas con la cantidad de tareas, la motivación para participar en las clases y el manejo del tiempo dedicado a las labores escolares y personales.

Finalmente, un estudio realizado en Finlandia que recogió las percepciones de estudiantes y docentes halló que, a pesar de estar en general satisfechos con la educación remota, algunos aspectos de su rendimiento académico como la autonomía del aprendizaje, la motivación y dificultades en comprender ciertas materias (matemáticas), presentaron retos significativos para ellos (Niemi & Kousa, 2020).

2.2.2.3. Los logros de aprendizaje. También, en la presente investigación, los logros de aprendizaje son definidos como los aprendizajes alcanzados desde la percepción del estudiante al concluir cada uno de los dos semestres del año escolar en los cursos requeridos por la institución educativa, durante el tiempo en que se llevaron a cabo las clases de forma virtual e híbrida.

Un aspecto preocupante durante esta pandemia ha sido la desvinculación de los estudiantes con las instituciones y los miembros de la comunidad educativa, ya que esto agrava la pérdida de aprendizajes (Greenhow et al., 2020; UNESCO, 2021b). En la institución donde se realizó la investigación, el uso casi exclusivo de las clases virtuales por un tiempo prolongado propició una falta de contacto entre

los docentes y los estudiantes, lo cual hizo necesario que se examinara la categoría de participación del estudiante.

2.2.2.4. La participación del estudiante. El concepto de participación proviene del Latin “participare” y en la literatura anglosajona se usa de forma intercambiable con la traducción *participation*, *involvement* o *engagement*, siendo esta última la traducción más utilizada (Hu & Li, 2017).

En el presente informe se entiende la participación como las maneras en las que los estudiantes interactuaron con su trabajo académico, compañeros, profesores, actividades extracurriculares y otros factores relacionados a su experiencia educacional durante el tiempo en que se llevaron a cabo las clases de forma virtual e híbrida (Mercadal, 2021).

El modelo de Trowler (2010, en Hu & Li, 2017) propone una tipología de tres aspectos: la participación conductual o *behavioral engagement*, la participación cognitiva o *cognitive engagement* y la participación emocional o *emotional engagement*.

La primera corresponde a la forma observable de la participación del estudiante en clase durante su proceso de aprendizaje. La segunda, se refiere al uso de estrategias de aprendizaje y al esfuerzo mental empleado en el proceso de aprendizaje. Finalmente, la tercera corresponde a la respuesta emocional del estudiante al proceso de aprendizaje como, por ejemplo, el interés o falta de este hacia el aprendizaje, el aburrimiento, tristeza o ansiedad. Cuando los estudiantes participan activamente usando estas tres dimensiones, entonces su participación es total y efectiva (Hu & Li, 2017).

2.3. LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Con el advenimiento de la pandemia ha surgido una gran preocupación de todos los sectores por la pérdida de aprendizajes y el impacto que tendrán estos en el

rendimiento escolar, reflejado en las evaluaciones nacionales y en los exámenes estandarizados. Tales pérdidas afectarán más a unos países que a otros.

Con la intención de resolver este problema, los gobiernos están modificando el calendario escolar para recuperar horas lectivas, extendiendo el año escolar tratando de cubrir los contenidos que se perdieron. En otros casos, se prioriza contenidos en el currículo para que los estudiantes alcancen los logros esenciales y no necesariamente se aborde todo lo previsto en el currículo como en el contexto pre-pandemia.

En la búsqueda de posibles soluciones no puede obviarse la evidencia en la literatura sobre la relación de sinergia entre las competencias socioemocionales y el rendimiento académico. A través de estudios empíricos llevados a cabo en los últimos años, múltiples autores avalan la extensa evidencia sobre este vínculo (Berger et al., 2013; Pulido y Herrera, 2017; Durlak et al., 2011). Incluso algunos de estos autores señalan que los resultados del rendimiento académico son superiores si se incluye la dimensión socioemocional (Pulido y Herrera, 2017).

Los autores Berger et al. (2013) recogen las percepciones de estudiantes chilenos de 5to. y 6to. de primaria de la educación básica regular sobre el bienestar emocional que generan las relaciones interpersonales con respecto al clima escolar y cómo estas afectan el rendimiento académico. Estos investigadores encuentran una asociación entre las variables socioemocionales y el rendimiento académico, ya que cuando hay un clima escolar positivo, y los estudiantes se sienten respaldados por su red de pares, se favorece el aprendizaje y, por ende, el rendimiento académico. Sin embargo, aclaran que estos aspectos socioemocionales contribuyen solo en parte al rendimiento académico. Indican que más bien hay una relación bidireccional entre rendimiento académico y la percepción del clima escolar por los estudiantes porque cuando los estudiantes obtienen buenos logros académicos eso contribuye a la motivación y a un bienestar emocional. El incremento de su autoestima es lo que a su vez contribuye a que sigan persistiendo en su aprendizaje.

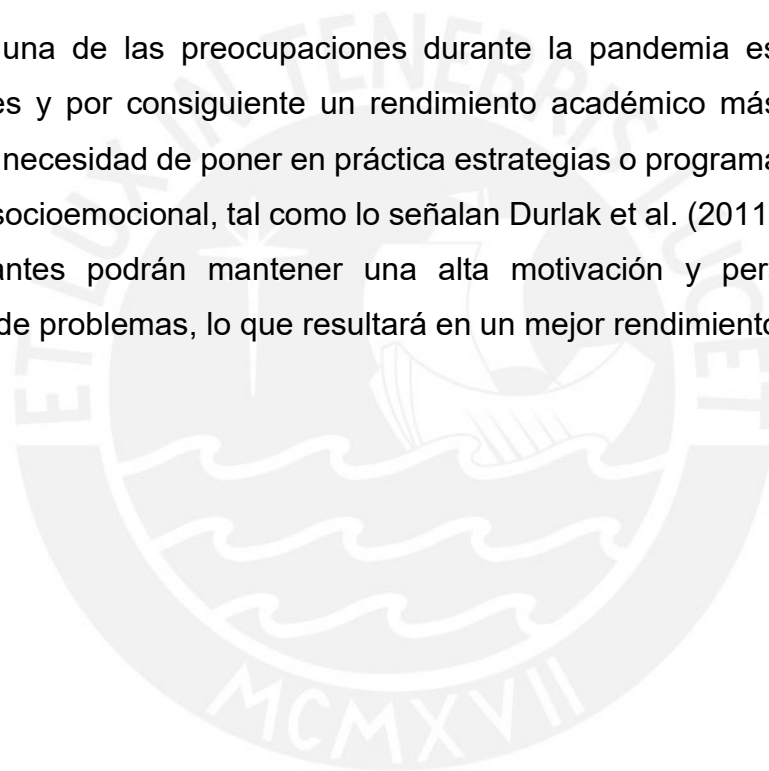
Sin embargo, Pulido y Herrera (2017) encuentran una conexión más directa, según el estudio realizado con estudiantes de primaria, secundaria y universitarios en España. Los autores buscaron identificar la relación entre la emoción del miedo y el rendimiento académico y la relación entre el desarrollo de inteligencia emocional y el rendimiento académico. Sus hallazgos encontraron que el miedo puede afectar negativamente al rendimiento académico, pero que un alto nivel de desarrollo socioemocional conduce a un mejor rendimiento académico. De esto se puede inferir que los efectos negativos del miedo son contrarrestados por el desarrollo de estas competencias socioemocionales. Esta consideración es muy importante para nuestro estudio, en tanto la pandemia ha causado muchas situaciones donde el miedo a la muerte de un ser querido, a ser un portador del virus o a que haya un escenario de incertidumbre, estaría presente en la vida diaria de los estudiantes.

García (2021) a su vez refuerza tales ideas a través de su tesis de licenciatura. Recoge las percepciones de 241 estudiantes de primero a quinto de secundaria sobre el apoyo social brindado durante la pandemia y cómo este afecta al rendimiento escolar, evidenciado en las evaluaciones escolares del año lectivo 2020. Los resultados indican que el apoyo percibido fue intermedio, siendo menor de parte de sus amigos y compañeros de aula debido al distanciamiento social, y alto por parte de la familia dado que tenían más oportunidad de estar en casa y compartir momentos de convivencia doméstica, que antes no eran tan frecuentes, debido a las rutinas de cada miembro. Esto se traduce en un rendimiento académico regular a nivel de calificaciones, pero se establece una relación estadísticamente significativa entre estos dos componentes, pues a más apoyo social percibido, hay un rendimiento académico más alto.

Finalmente, Durlak et al. (2011) hacen una revisión de 213 programas de aprendizaje socioemocional en centros educativos estadounidenses de enseñanza básica regular (K-12) para examinar el impacto de estos programas en el rendimiento académico de los estudiantes, así como en la socialización y conductas problemáticas. Los autores indican que se evidencian beneficios hasta después de 6 meses, aunque varían en intensidad. Además, destacan que estas estrategias son implementadas por los docentes con sus propios estudiantes de

manera exitosa, reduciendo la necesidad de contratar personal especializado permanente con este fin. A través de los diversos estudios que conectan el rendimiento académico al desarrollo de los aspectos socioemocionales, los autores encuentran un incremento del 11% en el rendimiento académico, el cual es considerado como significativo por ellos. Señalan que esto se debe a que los estudiantes que desarrollan sus competencias socioemocionales conocen y aceptan sus capacidades y, por lo tanto, tienden a persistir ante situaciones adversas, encuentran más motivación para realizar sus tareas y tienen un mejor manejo del estrés, lo que resulta en un mejor rendimiento académico.

Dado que una de las preocupaciones durante la pandemia es la pérdida de aprendizajes y por consiguiente un rendimiento académico más bajo, se hace evidente la necesidad de poner en práctica estrategias o programas completos de desarrollo socioemocional, tal como lo señalan Durlak et al. (2011). De esa forma, los estudiantes podrán mantener una alta motivación y persistencia en la resolución de problemas, lo que resultará en un mejor rendimiento académico.



PARTE II: MARCO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente capítulo, se explica el enfoque metodológico de la investigación, así como el tipo y el nivel de ésta, donde se evidencia la coherencia con la pregunta de investigación y los objetivos señalados. Además, se brinda una definición del enfoque y se describe el método de investigación, la técnica y el instrumento de recojo de información empleado, así como, los aspectos éticos de la investigación que se han tenido en cuenta. Finalmente, se expone los procedimientos para la organización de la información obtenida con la aplicación del instrumento.

3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El cierre de instituciones educativas como medida preventiva del contagio de la COVID-19 significó un cambio radical en la educación, haciendo que los adolescentes que se encuentran en una etapa crítica de su desarrollo socioemocional, cimentando su identidad y creando vínculos que les servirán en el futuro (Gaete, 2015), se vean interrumpidas. Es aún más seria la situación si se considera que, en muchos casos, la escuela es el lugar donde los estudiantes usualmente reciben apoyo psicológico y de tutoría (CEPAL-UNESCO, 2020). Además, el trasladar las clases a un formato virtual ha despojado a los estudiantes de la interacción natural y espontánea con el profesor y los compañeros

haciéndolos cada más distantes del proceso de aprendizaje, en algunos casos abandonándolo totalmente (Greenhow et al., 2020; UNESCO, 2021b).

El interés de esta investigación nace de las observaciones de la investigadora y sus colegas sobre el estado socioemocional y la motivación académica de los estudiantes cuando se inició el regreso parcial a la institución educativa, después de un periodo largo de distanciamiento social. Era palpable para la investigadora que los estudiantes estaban atravesando por momentos difíciles.

Por lo tanto, se planteó la pregunta que engloba el problema y que guía el estudio: ¿cuáles son las percepciones de los estudiantes de secundaria de una escuela privada norteamericana sobre los efectos de la pandemia en su desarrollo socioemocional y rendimiento académico? En base a esta pregunta, se han definido los objetivos de la investigación.

3.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.2.1 Objetivo General

Analizar las percepciones de los estudiantes de secundaria de una escuela privada norteamericana sobre los efectos de la pandemia en su desarrollo socioemocional y rendimiento académico.

3.2.2. Objetivos Específicos

- Describir las percepciones de los estudiantes de secundaria de una escuela privada norteamericana sobre los efectos de la pandemia en su desarrollo socioemocional.
- Describir las percepciones de los estudiantes de secundaria de una escuela privada norteamericana sobre los efectos de la pandemia en su rendimiento académico.

3.3. ENFOQUE Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Para el presente estudio, se realizó una investigación cualitativa, ya que se buscó conocer la experiencia vivida por los estudiantes durante la pandemia. Según Merriam (1998), la investigación cualitativa se basa en que la realidad está construida por las personas interactuando con su mundo social, y los investigadores buscan entender el significado que los sujetos le atribuyen a esas experiencias.

Además, Yilmaz (2013) resalta el hecho de que en la investigación cualitativa se asume que las experiencias del contexto pueden afectar comportamientos, situaciones o procesos, lo que facilita la comprensión de los efectos de la pandemia en los adolescentes.

Puesto que una descripción abundante de los elementos particulares y contextuales de un grupo de informantes es una característica esencial de la investigación cualitativa (Merriam, 1998; Stake, 1999; Yilmaz, 2013), se consideró que esta sería idónea para tener una visión más amplia sobre los efectos de la pandemia en el grupo particular de informantes. Estas descripciones son propias de los informantes seleccionados, por lo tanto, no se pretende hacer generalizaciones basadas en los resultados, sino, ahondar en las percepciones de las propias experiencias de los participantes (Merriam, 1998; Stake, 1999; Yilmaz, 2013).

3.3.1 El método de estudio de caso

En esta investigación se utilizó el método de estudio de caso ya que era el adecuado para entender “la particularidad y complejidad de un caso único” (Stake, 1999, p. xi). El hecho de que el grupo de personas a estudiar fuera determinado por criterios de selección preestablecidos lo hacía idóneo para un estudio de caso según la perspectiva de Merriam (1998), quien resalta como característica principal de este método, la delimitación del objeto de estudio en un contexto natural, auténtico. Es así que este modelo procedimental ayudó a develar los efectos de la pandemia en el grupo predeterminado de estudiantes de secundaria de una institución educativa privada norteamericana.

Además, aunque el estudio se enfoca en la descripción abundante del contexto del grupo de estudiantes (Simons, 2011, Stake, 1999), también es analítico, ya que se sugieren relaciones entre las categorías, subcategorías emergentes a partir de la observación (aplicación de la entrevista) que se describen, contrastan e interpretan desde las percepciones de los informantes y el marco teórico (Merriam, 1998).

Finalmente, se determinó que el estudio fuera único, debido a que se trató de un grupo singular de estudiantes que pertenecían a un grado de la secundaria de una institución educativa que a su vez habían vivenciado como grupo una situación específica. Así mismo intrínseco, según la clasificación de Stake (1999), puesto que se enfocaba en las particularidades de un caso preseleccionado que se describe en el apartado 4.4.

3.3.2. Categorías y subcategorías

Basado en los objetivos específicos, se plantearon dos categorías principales con sus respectivas subcategorías que emergieron a partir del marco contextual y metodológico. En la siguiente tabla, se detallan cada una de las categorías y subcategorías del estudio.

Tabla 2. Categorías y subcategorías del estudio – Con definiciones

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<p>Efectos de la pandemia en el desarrollo socioemocional</p> <p>Se refiere a los cambios intencionales o no intencionales en la capacidad de los estudiantes para comprender, manejar, regular sus emociones y establecer relaciones saludables con otros de su entorno social (Malti y Noam, 2016; Gaete, 2015) ocasionados directa o indirectamente por la pandemia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el manejo del estrés • En el optimismo • En la empatía • En las relaciones interpersonales
<p>Efectos de la pandemia en el rendimiento académico</p> <p>Se refiere a los cambios intencionales o no intencionales en la capacidad evidenciada por los estudiantes en el logro de los aprendizajes propuestos en el currículo de la institución (García et al., 2015), ocasionados directa o indirectamente por la pandemia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En el aprendizaje autónomo • En los logros de aprendizajes • En la participación del estudiante • En la motivación intrínseca y extrínseca

Elaboración propia

3.4. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CASO Y SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES

La unidad de análisis, el caso, lo constituye las percepciones del grupo de estudiantes del grado undécimo de una escuela privada norteamericana sobre los efectos de la pandemia en su desarrollo socioemocional y rendimiento académico. Se determinó que este sería el grado escolar para conformar el grupo de informantes después de conversaciones con la psicóloga de la institución. Ella señaló que se reportaron incidentes personales y entre los miembros del grupo al departamento psicopedagógico durante el periodo de educación remota, los cuales llevaron al retiro voluntario de por lo menos dos de los estudiantes de ese grado. Estos incidentes estaban relacionados con la pandemia. Además, el undécimo grado estaba conformado por un mayor número de estudiantes de la secundaria alta y se consideró que habría más probabilidades de que más estudiantes desearan ser parte del estudio. Por otro lado, el undécimo grado es usualmente percibido por docentes y estudiantes como el más demandante y

relevante académicamente, pues las notas obtenidas en dicho grado son cruciales para la admisión a las universidades al año siguiente. Si la pandemia tuviera efectos en algún aspecto del rendimiento académico sería más evidente en este grupo de estudiantes que siguen de cerca su progreso académico por la importancia que tiene para su futuro.

Para poder comprender el caso desde diferentes perspectivas y desde el contexto real de los informantes (Stake, 1999; Simons, 2011), es preciso proveer una descripción detallada de la institución y su respuesta a la pandemia.

3.4.1. La institución educativa

La investigación se llevó a cabo en una escuela privada del estado de Vermont de los Estados Unidos de Norteamérica. Dicha institución atiende a una población de 94 estudiantes de ambos sexos, distribuida en los grados de secundaria baja y alta del sistema educativo norteamericano como se puede apreciar en la Tabla 3.

Tabla 3. Secundaria baja y alta - Grados por nivel de la institución educativa

Nivel	Grados
Secundaria baja <i>Middle school</i>	6to. 7mo. 8vo.
Secundaria alta <i>High school</i>	9no. 10mo. 11mo. 12mo.

Elaboración propia

El estado de Vermont es una zona mayormente rural, con algunas ciudades bastante pobladas. Se le denomina *Green State* debido a sus inmensos bosques y a su cadena montañosa cubierta de árboles endémicos como pinos, arces y abedules. Tiene muchas áreas verdes recreacionales accesibles a todo el público, incluyendo espacios de naturaleza abierta donde los residentes pasan una buena parte del tiempo, practicando deportes y actividades al aire libre.

La institución educativa se encuentra en una zona urbana y afluente del estado de Vermont. Aunque una gran parte de los estudiantes provienen de distritos

aledaños, hay un número significativo que tiene que desplazarse entre 30 a 60 minutos en vehículo particular.

La escuela es de gestión secular y sin fines de lucro, además de ser parte de la NAIS (National Association of Independent Schools) que es la entidad que agrupa a las escuelas independientes a nivel nacional. Su filosofía educativa tiene como principios orientadores el de la excelencia académica, en el marco de un currículo riguroso, así como el fomento del pensamiento independiente y la curiosidad intelectual, a través de la interacción directa con el mundo que los rodea. Asimismo, considera como un elemento esencial para el desarrollo idóneo de la vida escolar, la colaboración entre todos sus miembros y se promueve el sentido de comunidad dentro y fuera de sus aulas. Aunque es un edificio cerrado, las instalaciones ofrecen muchos espacios para que los estudiantes puedan congregarse y trabajar independientemente o interactuar con sus compañeros fuera de las aulas.

El equipo administrativo está encabezado por el director del colegio, así como por una subdirectora o *assistant head*. También hay un *dean of students* que se encarga de los asuntos disciplinarios relacionados a los estudiantes, pero también de promover actividades estudiantiles y de estar en contacto con los docentes sobre si hay alguna situación que amerita su atención. Cuenta con un departamento psicopedagógico conformado por una psicóloga y una especialista en diferencias en el aprendizaje.

Son 15 los docentes que conforman el equipo pedagógico y están distribuidos en seis áreas: lenguaje, matemáticas, idioma extranjero, ciencias, ciencias sociales y arte. Aproximadamente la mitad de ellos se ha desempeñado como docentes en la institución por 10 años o más. Hay quienes se han incorporado recientemente, incluyendo a una docente que ingresó en septiembre del 2020. Según las estadísticas de la propia institución, el 80% de los docentes posee maestrías o doctorados. Con excepción de dos docentes, entre ellos la investigadora, todos son estadounidenses. Solo 4 son originarios de Vermont y todos los demás han emigrado desde diferentes partes de los Estados Unidos o de otros países.

La mayoría de los estudiantes son del estado de Vermont y presentan un alto nivel socioeconómico, aunque según los datos de la institución, el 30% de los estudiantes recibe algún tipo de beca.

La institución educativa gestiona de acuerdo con el año lectivo norteamericano que empieza cada agosto y termina en junio del siguiente año y se organiza en dos semestres. En la Tabla 4, se puede observar en detalle la organización del año académico con respecto al año calendario. Aparte de las vacaciones de verano, también se hace una pausa en las labores escolares por dos días en octubre, una semana en noviembre, dos semanas en diciembre, una semana en febrero y una semana en abril. Las clases se inician cada día a las 8.30 a. m. y terminan a las 3.30 p. m. de lunes a viernes. Cuatro veces a la semana todos los miembros de la comunidad educativa se reúnen en la sala más amplia de la institución formando un círculo, para hacer los anuncios del día y compartir anécdotas, presentaciones breves e incluso demostración de talentos artísticos por parte de los estudiantes y docentes. Cada sección por grado tiene un máximo de 15 estudiantes y solo dos grados tienen más de una sección.

Tabla 4. Organización del año académico estadounidense

AÑO CALENDARIO	AÑO ACADÉMICO
Enero	2do semestre
Febrero	
Marzo	
Abril	
Mayo	
Junio	Fin del año escolar Quincena de junio
Julio	Vacaciones de verano
Agosto	Inicio del año escolar Última semana de agosto
Septiembre	
Octubre	1er semestre
Noviembre	
Diciembre	

Elaboración Propia

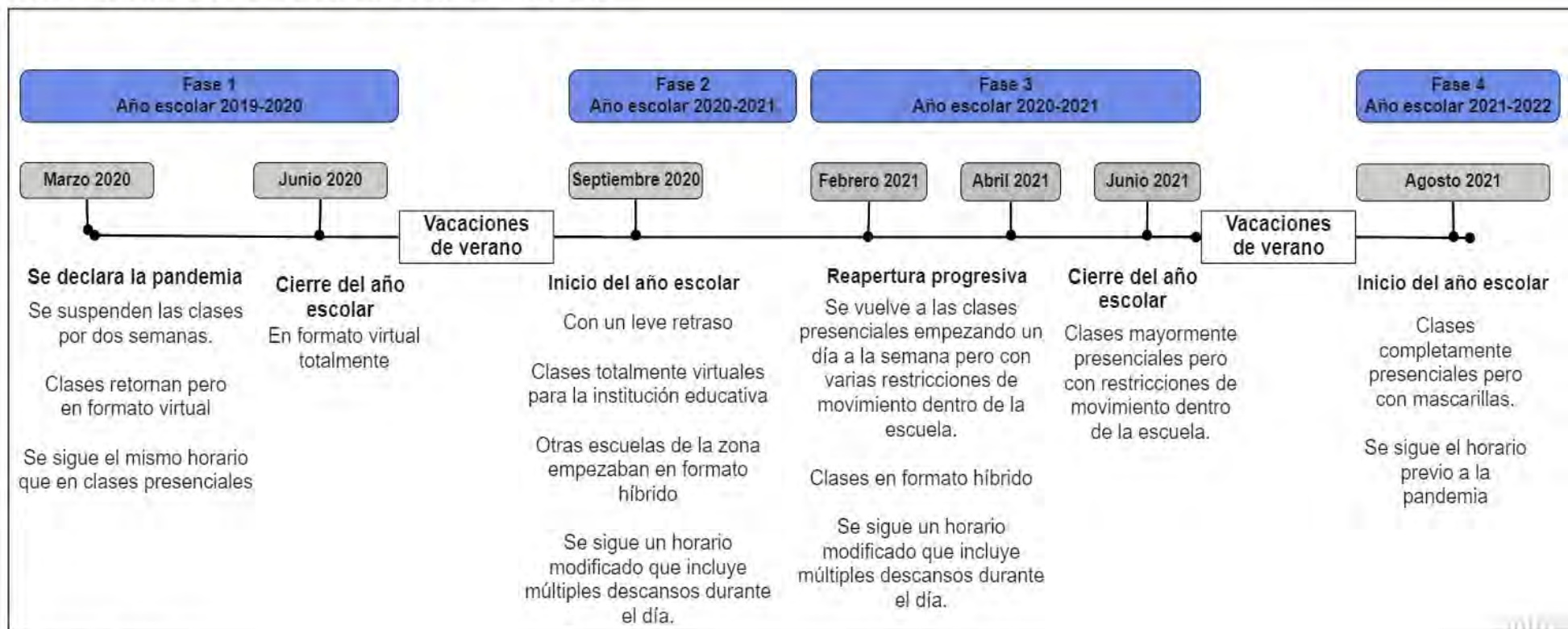
Como actividades extracurriculares el colegio ofrece deportes (voleibol, básquetbol, atletismo, esquí y Ultimate Frisbee) y clubes temáticos. También, los estudiantes y docentes comparten una semana fuera de las aulas aprendiendo dentro de la comunidad local o global, a través del programa Encounter Week. Esto se da tres veces al año.

Los estudiantes que desean un mayor desafío académico pueden solicitar llevar un curso con la mención de Honores a partir del décimo grado. Esto implica 90 minutos de trabajo independiente adicional para profundizar en algunos temas de su interés o explorar asuntos más complejos de forma individual. Si los estudiantes logran cumplir con las tareas extras, al final del año escolar se les incluye la denominación Honores en su certificado de notas, el cual es examinado por las universidades durante sus procesos de admisión.

El programa tiene un sistema de tutoría dual. En una primera instancia hay dos tutores por grado: el permanente, que es el docente asignado a un grado en particular y el itinerante, que es el que acompaña a los estudiantes conforme avanzan en sus grados de secundaria. Además de estos tutores, cada estudiante tiene un tutor académico o personal (*academic adviser*) con el que tiene mayor contacto. Cada docente tiene a su cargo un máximo de 10 estudiantes de diferentes grados. Se dedica 15 minutos de tutoría por semana, todos los miércoles. Los tutores académicos se preocupan por conocer a los estudiantes como personas que aprenden, de saber sobre sus metas académicas y sus intereses particulares para así poder guiarlos mientras sean parte de la institución. El tutor académico no cambia a menos que el estudiante lo solicite. Aparte, durante el año, el grupo de tutoría académica se reúne para realizar actividades de unión estudiantil, tal como tomar el refrigerio juntos, conversar de temas de actualidad o mantener el aseo de ciertas áreas del colegio.

3.4.4.1 La respuesta de la institución educativa a la pandemia. Para poder entender mejor el contexto que vivió el grupo de informantes durante la pandemia, es necesario describir en detalle las acciones que tomó la institución educativa con respecto a las clases en respuesta a la emergencia sanitaria del COVID-19. Estos cambios se realizaron gradualmente en cuatro fases. La figura 1 resume las fases que se llevaron a cabo y que serán descritas en esta sección.

Figura 1. Respuesta de la institución educativa a la pandemia COVID-19



Elaboración propia

Fase 1:

En la fase inicial de la pandemia, la institución se encontraba en la segunda mitad del año lectivo 2019-2020, (el año escolar empieza en agosto y termina en junio del año siguiente). En el momento en el que se declaró la pandemia, el colegio cerró por dos semanas. Al término de este tiempo, trasladó todas sus clases y actividades extracurriculares al formato virtual, siguiendo estrictamente el horario que se contemplaba en la presencialidad. No había una plataforma determinada para el desarrollo de las clases, cada docente podía utilizar aquello que manejaba mejor. Las plataformas utilizadas fueron Meet, Zoom y Teams. Era un requisito que al menos un periodo a la semana por asignatura fuera asincrónico. Se concluyó el año lectivo en la fecha prevista, junio del 2020.

Durante la pandemia, la mayoría de los estudiantes tuvo algún dispositivo electrónico accesible por el cual conectarse a las clases. A quienes lo necesitaban, la escuela les prestó equipos informáticos. Sin embargo, uno de los problemas más comunes en la población estudiantil era la conectividad errática que, a ciertas horas del día, podía agravarse debido al volumen de personas que estaban conectadas durante un determinado momento. Asimismo, los estudiantes que vivían en zonas rurales, alejadas de la ciudad, presentaban más dificultades en su conexión.

Fase 2:

En el segundo año escolar de la pandemia, el año 2020-2021, las clases en todo el estado de Vermont se iniciaron con dos semanas de retraso, el 7 de septiembre del 2020. En esta segunda fase, la institución educativa hizo modificaciones al horario escolar y a su programación para incluir descansos entre clase y clase, así como para tener espacios semanales de actividades no académicas. La institución decidió tomar estas medidas como una forma de contrarrestar el uso constante de la computadora, dado que los reportes sobre buenas prácticas disponibles en ese momento así lo recomendaban.

En principio, se decidió utilizar Zoom como la única plataforma para las sesiones síncronas. Luego, se redujeron las horas lectivas por curso de cuatro a tres horas por semana, para poder brindar un descanso de 20 minutos entre cada sesión. A esto se sumó un recorte de la jornada escolar los viernes, la cual duraba solo hasta

el mediodía. Las tardes de los viernes podían usarse para reuniones entre docentes, docentes y estudiantes, o espacios para clubes temáticos, actividades extracurriculares o instrucción individualizada por profesores particulares.

También dio espacio para que una variación de otro programa ya establecido y emblemático *Encounter Weeks* pudiera tener lugar, dedicando todos los miércoles a los *Encounter X* o *EX* por un tiempo abreviado de la jornada escolar, aunque de varias horas. Estos *Encounter X* eran actividades organizadas por los docentes alrededor de un tema o una actividad particular, usualmente al aire libre, como manejar bicicleta, caminatas por los cerros aledaños o juegos en un parque, aunque también podían ser actividades llevadas a cabo desde casa, como origami o cocina, a través de Zoom. De igual modo, había la posibilidad de que hicieran un proyecto independiente que los estudiantes debían documentar. Todos los docentes tenían a su cargo un grupo de estudiantes y organizaban las actividades dentro de su EX asignado.

Fase 3:

Un tercer momento se da todavía dentro del año 2020-21 cuando la institución decide reanudar las clases en un formato híbrido parcial, a partir de febrero del 2021, una vez que la vacuna estuvo disponible para docentes. Se inició con un día a la semana por grado y poco a poco los días de presencialidad se fueron incrementando conforme avanzaban las semanas. Aun así, los estudiantes no podían salir de ciertas áreas dentro del plantel y no podían tener contacto con otros estudiantes fuera de su grado como medida para contener los contagios. Solo en la última semana de clases todos los estudiantes de la secundaria alta y de la secundaria baja asistieron a la misma vez, pero en áreas designadas de las que no podían salir. El último día, durante las ceremonias de graduación, se juntaron todos los de la secundaria alta en un piso y las de la secundaria baja en otro piso, debido a que unas semanas antes se había iniciado el proceso de vacunación para adolescentes y la mayoría de los estudiantes ya la habían recibido para ese momento.

Cabe mencionar que, en contraste, la escuela pública había regresado a un formato híbrido parcial desde el comienzo del año escolar. Es decir, desde septiembre del

2020. Aún con estos cambios, la institución educativa mantuvo un número considerable de horas de contacto virtual y en persona, comparada con la escuela pública que proveía dos días de clases híbridas y tres días de clases o actividades asincrónicas.

Fase 4:

Finalmente, desde agosto del 2021 hasta la actualidad, las clases son completamente presenciales en todas las escuelas de la región debido al acceso a la vacuna, aunque con el uso de la mascarilla en todo momento. Adicionalmente en este colegio el consumo de alimentos se realiza en espacios al aire libre cuando el clima así lo permite. En caso contrario, se agrupa a los estudiantes dentro del plantel en núcleos predeterminados durante el horario de refrigerio.

Puesto que la pandemia no ha concluido, siempre hay un posible regreso a la modalidad híbrida, la cual se viene aplicando cuando a nivel de estudiantes o docentes se reportan casos de contagio o mientras están esperando los resultados de las pruebas de descarte de COVID-19.

Es de notar que las medidas indicadas en la fase 2 y 3, durante el año lectivo 2020-2021 son las que probablemente hacen de esta institución un caso único ya que esta implementó sus propias adecuaciones, a diferencia de cómo procedía la escuela pública u otras instituciones privadas similares. Además, el año lectivo 2020-2021 representó, para los estudiantes, la mayor parte de la experiencia con la pandemia.

3.4.2. Selección de participantes informantes

Como se mencionó anteriormente, los participantes del estudio fueron estudiantes del undécimo grado de la institución antes descrita. Los criterios de inclusión fueron: a) ser estudiante del 11mo. grado de la institución educativa y b) haber devuelto firmados el consentimiento y asentimiento informados.

Para la selección final de informantes se realizó una sesión informativa con el permiso de la institución. Se explicó el objetivo del estudio, resolvieron inquietudes y distribuyó copias físicas del consentimiento informado para que sea firmado por sus padres y el asentimiento informado que debería ser firmado por ellos mismos.

Se recalcó que la participación era totalmente voluntaria y podían abstenerse de ello en cualquier momento. Luego, se les envió a los padres o apoderados los protocolos de forma electrónica, así como un documento explicando el estudio. Se programó una semana para para absolver más dudas. Dos padres de familia enviaron correos con preguntas adicionales sobre temas de confidencialidad. Finalmente, siete estudiantes devolvieron ambos documentos firmados.

Tabla 5. Caracterización de los informantes – Codificación

Código de Identificación	Género	Edad	Grado
E01	M	17	11
E02	M	16	11
E03	F	16	11
E04	F	16	11
E05	M	17	11
E06	F	16	11
E07	M	16	11

Elaboración propia

Como se puede reconocer en la tabla 5 el grupo de informantes estuvo conformado por 4 estudiantes varones y 3 estudiantes mujeres todos de la institución educativa desde el inicio de la pandemia, en marzo del 2020. Para uno de ellos era su primer año en el colegio y para otro, era su primer semestre de vuelta, después de haber estado fuera de la institución por casi 6 meses. También, entre los estudiantes participantes del estudio hubo uno con diagnóstico documentado de autismo leve, al que no se le excluyó por tal condición, sino que se respetó su derecho a participar y expresar sus vivencias. El estudiante presentó algunas dificultades para responder a las preguntas, en particular las vinculadas a sus relaciones interpersonales.

3.5 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

La técnica utilizada fue la entrevista ya que se consideró idónea para cumplir con los objetivos de la investigación. Merriam (1998) señala que la entrevista es necesaria cuando se quieren recoger aspectos que no podemos observar directamente, como sentimientos o interpretaciones del mundo. Por lo tanto, permitió tener acceso a las percepciones de los estudiantes sobre los efectos de la pandemia en su desarrollo socioemocional y rendimiento académico de forma detallada.

Además, Hennink et al. (2020) señalan que esta técnica es apropiada cuando se investiga temas que proporcionen información sensible y delicada dado que se puede aplicar de forma individual para preservar la confidencialidad de los informantes. Considerando que los temas a tratar serían bastante sensibles, pues estarían relacionados a su ámbito personal, familiar y amical, se decidió realizar las entrevistas de forma individualizada y no grupal, lo cual fue refrendado por la psicóloga de la institución como la manera pertinente de recoger datos de calidad del grupo de estudiantes.

Asimismo, el tipo de entrevista fue la semiestructurada por la flexibilidad para el investigador de poder repreguntar a medida que nuevas ideas sobre el tema afloraran durante la entrevista (Merriam, 1998). Es decir, permite recabar durante la sesión, mayor información y a un nivel más profundo, sobre los puntos que el investigador considere necesario y cuando alguna idea nueva se suscite.

3.5.1. La guía de entrevista

El instrumento fue una guía de entrevista tomando como base los objetivos específicos de la investigación, así como las categorías y subcategorías señaladas anteriormente. Con esta información se formularon 13 preguntas para explorar sobre la percepción de los informantes respecto a los efectos de la pandemia en su desarrollo socioemocional y rendimiento académico.

Con el guion ya elaborado, se realizaron dos pruebas piloto con dos estudiantes de otra escuela aledaña y de la misma edad de los informantes. Esto se hizo con el propósito de determinar la cantidad de preguntas, la comprensión del contenido y

sentido de estas por los participantes (Merriam, 1998) así como, de afianzar las cualidades de entrevistadora investigadora.

La primera prueba se realizó el 3 de octubre del 2021 con una duración de 54 minutos. Se pudieron efectuar todas las preguntas incluidas en la guía y la investigadora tuvo la oportunidad de hacer repreguntas espontáneas que surgieron a raíz de los asuntos que iba recogiendo de las intervenciones de los informantes, conectando respuestas que quedaron inconclusas o retomando ciertas ideas que requerían ser ampliadas.

La segunda, se realizó el 4 de octubre del 2021 con una duración de 46 minutos. En esta, la entrevistadora investigadora pudo realizar ajustes en las repreguntas y en la secuencia de las interrogantes. Ambas experiencias enriquecieron las habilidades y la confianza en el nuevo rol de entrevistadora, sirvieron para probar los equipos de grabación y la función de dictado de voz de Word.

Después de estas pruebas, el instrumento siguió un proceso de validación de juicio de dos expertos de la PUCP, una docente de la Maestría de Educación y un docente de la Maestría de Cognición y Aprendizaje, experto en el tema al ser psicólogo educativo. Ambos jueces evaluaron la guía de entrevista utilizando una matriz de evaluación como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 6. Criterios de evaluación: juicio de expertos

Criterios de evaluación	Descripción del criterio
Claridad	La pregunta es clara y comprensible.
Coherencia	La pregunta recoge información útil para responder al objetivo de la investigación.
Relevancia	La pregunta es esencial y necesaria para bordar el objetivo de la investigación.

Elaboración propia

Los comentarios recibidos se refirieron en particular al ítem #2 correspondiente a la subcategoría manejo del estrés donde se preguntaba sobre cómo se habían sobrellevado las situaciones estresantes que habían ocurrido en la escuela. El juez #1 indicó que también debía preguntarse sobre dichas situaciones en el hogar. El juez #2 indicó que primero debía preguntarse si pudieron sobrellevarlas antes de

indicar cómo lo hicieron. También se recomendó que en vez de preguntar todo en una sola interrogante, debería hacerse múltiples repreguntas incluyendo aquellas sobre la familia, los compañeros y los docentes, de manera separada. Finalmente, el juez #2 hizo comentarios sobre el orden de preguntas para que pudiera tener una mayor fluidez y coherencia durante el momento de la entrevista.

Con estos comentarios, se procedió a reformular la guía e incluir los cambios sugeridos. También, se tradujo la guía al inglés, pues sería aplicada en ese idioma y se solicitó a la psicóloga del colegio, su opinión sobre los términos usados y el orden de las preguntas. Una vez que ella dio su aprobación, se volvió a remitir la versión mejorada a los jueces con su respectiva traducción para el visto bueno final. Una vez recibida la conformidad, se procedió a la aplicación del instrumento.

Tabla 7. Caracterización de los informantes – Prueba piloto

Código de Identificación	Género	Edad	Grado
E01	M	16	11
E02	F	15	10

Elaboración propia

3.6 APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO

Mientras el instrumento estaba siendo validado por los expertos se contactó a los estudiantes y se creó un cronograma para las entrevistas finales (Tabla 8). Se les notificó vía correo electrónico, sobre posibles horarios para ser entrevistados en un lapso de dos semanas. Los horarios incluían opciones antes, durante y después de la jornada escolar. La mayoría de los estudiantes respondieron indicando que después de la escuela sería el momento adecuado, aunque dos de ellos prefirieron realizar la entrevista antes de que empiece la jornada escolar.

Tabla 8. Cronograma de entrevistas

Código de identificación	Fecha de entrevista	Duración de la entrevista
E01	17-10-2021	52 minutos
E02	18-10-2021	54 minutos
E03	19-10-2021	59 minutos
E04	21-10-2021	45 minutos
E05	22-10-2021	48 minutos
E06	25-10-2021	44 minutos
E07	28-10-2021	53 minutos

Elaboración propia

Debido a que la institución había retornado a la fase presencial y dado que el director exigió que no se usara ninguna aplicación que guarde la información de las entrevistas en la nube, todas se realizaron en persona y en las instalaciones del colegio, una vez que se recibió la confirmación de los jueces.

Las entrevistas fueron realizadas por la propia investigadora en una de las oficinas de tutoría usando las mascarillas de protección durante la entrevista, debido a las restricciones del colegio. Cada entrevista fue grabada en video directamente a la computadora de la investigadora con el asentimiento de los informantes y el consentimiento de sus padres por escrito. Antes de iniciar la grabación se les reiteró el pedido de su asentimiento de forma verbal. Además, se utilizó otra computadora para transcribir la entrevista en tiempo real con la función de dictado de voz de Word. A los entrevistados se les explicó el propósito del uso de los dos equipos de cómputo.

Antes de empezar la entrevista se agradeció a cada participante por su tiempo. También, se explicó el objetivo del estudio y aclaró que, aunque aún nos encontrábamos en pandemia, cuando la entrevistadora se refería al término pandemia implicaba el tiempo que iba desde marzo del 2020 hasta junio del 2021 principalmente, mientras duró el distanciamiento social.

Durante la grabación también se hicieron anotaciones en una ficha sobre los datos básicos de los entrevistados, sus reacciones a las preguntas, algunas declaraciones relevantes y posibles repreguntas emergentes.

Todas las entrevistas, con excepción de una, se desarrollaron con bastante facilidad y afabilidad de parte de los estudiantes, quienes no tuvieron recelo en compartir sus experiencias personales en torno a su desarrollo socioemocional y rendimiento académico. La investigadora considera que ello se debe a que fue la profesora de español de seis de los siete informantes en el año lectivo 2020-2021, estableciendo una relación positiva y cordial con tales estudiantes en ese momento. En consecuencia, tal experiencia permitió que en la entrevista los estudiantes se sintieran cómodos compartiendo sus percepciones. El clima de confianza es un elemento esencial para que las entrevistas puedan proporcionar información abundante y de calidad (Hennink et al., 2020).

En una de las entrevistas la investigadora tuvo algo de dificultad de extraer respuestas detalladas de un informante que presentaba diferencias de aprendizaje relacionadas al espectro autista. Sobre todo, en las preguntas sobre sus relaciones interpersonales con sus compañeros de clase. Más, fue capaz de dar respuesta a todas, de manera pausada y en algunos casos de forma breve.

3.7 RESPETO DE LOS PRINCIPIOS ÉTICOS

La investigación realizada siguió un proceso riguroso de respeto a los principios éticos, tal como lo señala el Reglamento del Comité de Ética de la PUCP.

En primer lugar, antes de iniciar el estudio se planteó al director de la institución educativa sobre la posibilidad de investigar respecto al tema tratado con sus estudiantes de secundaria. Ante la propuesta el director se mostró abierto, aunque no muy entusiasmado por el tema. Consideraba que, aun cuando se predecían altos índices de malestar, desánimo y afecciones a la salud mental, también estaba presente el factor de la resiliencia. Sin embargo, solicitó se tuviera un plan más elaborado para conversar nuevamente. A medida que la investigación se afinaba con respecto al objeto de estudio y a las categorías, la investigadora presentó el plan a la dirección respectiva para su revisión y consentimiento.

Cuando llegó el momento de abordar a los posibles informantes, también se solicitó formalmente el permiso al director de la institución para realizar la investigación.

Este proceso se gestionó con una carta oficial del programa de Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Luego, se conversó en persona con el director acerca del estudio, los objetivos y se le hizo entrega de un modelo del protocolo de consentimiento y asentimiento informado. Se dio oportunidad para que lo leyera y comentara. Finalmente, respondió que un requisito para llevar a cabo la investigación en la institución era el no usar ninguna aplicación que guardara las grabaciones o transcripciones de las entrevistas en la nube. Es decir, no se podía usar Zoom o hacer documentos en Google Drive, y que tal estipulación debería incluirse en los protocolos respectivos. Por lo tanto, se coordinó que las entrevistas se realizaran en persona, grabadas en la computadora directamente y luego archivadas en un *hard drive* externo. Asimismo, no se podría usar ningún software de transcripción o traducción que requiriera subir los documentos a la nube, por lo que se optó por el uso de la función de dictado de voz de Word. Se incluyó esta información en los documentos y en efecto, las entrevistas se llevaron a cabo, de acuerdo con lo indicado por el director del colegio escenario de la investigación.

Es decir, siguiendo el Reglamento del Comité de Ética de la PUCP, durante el estudio se efectuaron varios procesos para asegurar la transparencia y respetar los principios éticos en todo momento. Además del trabajo de afinamiento de los protocolos con el director, se efectuó la sesión informativa con los estudiantes, la divulgación de información necesaria a los padres con un tiempo para que estos pudieran hacer preguntas y finalmente, solicitando el consentimiento verbal para las grabaciones. Además, los datos de los participantes se guardaron bajo estricta confidencialidad asignando códigos a cada entrevistado para mantener el anonimato. También, se respetó el derecho de la institución educativa de permanecer anónima durante el proceso de la investigación.

3.8 PROCESO DE RECOJO, ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Realizadas las siete entrevistas, se procedió a escuchar las grabaciones hasta tres veces para afinar los textos —transcritos a través del dictado de voz de Word previamente— de forma literal e incluyendo las pausas y expresiones denotadas

por los entrevistados, para verificar y asegurar la fidelidad del discurso de cada informante.

Después de terminar el proceso de transcripción, se sistematizó la información recabada en una matriz de registro. Parte de este proceso fue el asignar códigos a cada informante en el orden en que fueron entrevistados. La matriz se organizó por preguntas que correspondían a las categorías y subcategorías indicadas en el diseño metodológico.

También se asignó una letra en minúscula a cada repregunta, indicando en cursiva y subrayado si la repregunta había sido emergente, o conservando el estilo normal si estaba incluida en la guía de entrevista original.

Tabla 9. Código en función a citas por orden de informante y orden de pregunta

Código del informante	No. de pregunta	Ejemplo
E01	P1	(E1P1)
E02	P2	(E2P2)

Elaboración propia

De la misma manera, se procedió a codificar las repreguntas que se realizaron en la entrevista, tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 10. Código en función a citas por orden de informante, orden de pregunta y orden de repregunta

Código del informante	No. de pregunta	No. de orden de las subpreguntas	Ejemplo
E01	P1	a	(E1P1a)
E02	P2	b	(E2P2b)

Elaboración propia

Luego, se trasladó esta información a la matriz de análisis A (Tabla 11) donde en un primer momento se utilizaron anotaciones o memos para hacer observaciones que resultaban de una primera lectura. Los memos ayudan a organizar las primeras impresiones y reacciones que luego, servirán para poder asignar los códigos o elementos emergentes producto del *open coding* (Hennink et al., 2020).

Tabla 11. Matriz de análisis A

Categoría 1	Pregunta 1	
Fuente	Respuestas	Comentarios
E04	Siento que perdí un montón de amigos y que hablarles en las redes lleva mucho tiempo y, entonces, no lo hice por ese año mucho, o sea obviamente un poquito, pero no mucho. No nos mensajeábamos todos los días, y no era lo mismo...obviamente que hablé con gente, pero no con los de siempre.	Se siente excluido y se refiere a una pérdida de amigos. Contacto en redes sociales no es igual al contacto en persona.

Luego se pasó a la matriz de análisis B (Tabla 12) donde se resaltaron los elementos emergentes siguiendo la técnica del *open coding*. Esta permite la codificación de cada uno de los hallazgos o citas textuales emitidas por los informantes y que fueron seleccionadas por su relevancia.

Tabla 12. Matriz de análisis B

Categoría preliminar	Categoría 1	Pregunta 1		
	Fuente	Respuestas	Hallazgos	Elementos emergentes (Open Coding)
Subcategoría preliminar	E01 E02 E03 E04 E05 E06 E07			
Categoría preliminar	Categoría 2	Pregunta 1		
	Fuente	Respuestas	Hallazgos	Elementos emergentes (Open Coding)
Subcategoría preliminar	E01 E02 E03 E04 E05 E06 E07			

Elaboración propia

Puesto que la investigadora es bilingüe, todo este proceso se hizo con las respuestas originales en el idioma inglés. Según Hennink et al. (2020) cuando se realizan investigaciones en otro idioma es vital emplear, en lo posible, personal bilingüe para las transcripciones y análisis, con el fin de captar exhaustivamente la intención del informante, además del significado de las frases coloquiales y los matices del idioma. En esta investigación la información recogida abundaba en lenguaje coloquial utilizado por los estudiantes, además de múltiples referentes culturales y geográficos. De haber sido traducido en un primer momento, se habría perdido elementos cruciales que enriquecieran al estudio.

De esta manera se transcribió la información, se organizó y procedió al análisis de acuerdo con los objetivos de la investigación. Así, se contrastó la información recogida con el marco teórico y contextual para formular las conclusiones.



CAPÍTULO IV.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En esta sección se describen e interpretan los resultados de cada categoría tratada en la investigación y obtenidos de la transcripción de las entrevistas y de su subsiguiente codificación. Una vez que se identificaron los principales hallazgos, a través del *open coding*, se procedió al *axial coding*, agrupando códigos e identificando temas, así como su relación dentro de cada subcategoría. De esta manera, incluso se pudo reconocer algunos aspectos emergentes no previstos dentro de las subcategorías. Finalmente, se hizo la traducción de los principales hallazgos del idioma inglés al español, para ser incluidos en esta sección.

La información que se presenta ha sido organizada de acuerdo con la siguiente tabla:

Tabla 13. Categorías y subcategorías de la investigación

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Efectos de la pandemia en el desarrollo socioemocional	<ul style="list-style-type: none"> • En el manejo del estrés • En el optimismo • En la empatía • En las relaciones interpersonales
Efectos de la pandemia en el rendimiento académico	<ul style="list-style-type: none"> • En el aprendizaje autónomo • En los logros de aprendizajes • En la participación del estudiante • En la motivación intrínseca y extrínseca

4.1. EFECTOS EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

En la primera categoría de nuestra investigación, se indagó sobre la percepción de los efectos de la pandemia en el desarrollo socioemocional de los estudiantes de secundaria, entendidos estos como los cambios intencionales o no intencionales en la capacidad de los estudiantes para comprender, manejar, regular sus emociones y establecer relaciones saludables con otros de su entorno social (Malti y Noam, 2016; Gaete, 2015) ocasionados directa o indirectamente por la pandemia.

A continuación, se presentan los resultados en esta categoría a partir del tratamiento de las cuatro subcategorías indicadas en la Tabla 13.

4.1.1 En el manejo del estrés

En esta subcategoría se deseaba indagar la percepción sobre los efectos de la pandemia en la capacidad de los estudiantes para manejar el estrés. Se entiende este último como las formas en que los estudiantes lidiaron intencional y activamente con situaciones ocasionadas por la pandemia que agotaban o excedían sus recursos emocionales (Persike & Seiffge-Krenke, 2011). Cuando se da un desarrollo socioemocional óptimo, los adolescentes pueden lidiar con el estrés de una mejor manera (Gaete, 2015).

En primer lugar, se quiso identificar los ámbitos donde ocurría el estrés, los sentimientos y emociones que generaban para, luego, describir los factores que ayudaron al manejo del estrés durante esta etapa, así como las estrategias empleadas por los estudiantes.

4.1.1.1. Ámbitos. se decidió indagar sobre dos de los ámbitos más relevantes para la vida de un estudiante: la escuela y el hogar. Sin embargo, en las respuestas también apareció como un ámbito emergente no considerado previamente, el contexto sociopolítico.

a. El hogar. Cuatro estudiantes reportaron estrés en el entorno hogar. La causa principal fueron los conflictos menores con los padres que se produjeron en el día a día en un espacio confinado. Solo una estudiante reporta una situación grave de conflicto con sus padres (E03). Otras situaciones estresantes descritas en este ámbito son la interrupción de clases durante el día o la sobreasignación de quehaceres domésticos.

“...algunos conflictos, pero no era como que nos odiábamos, era sólo que nos enojábamos con... porque alguien estaba en el Zoom abajo y hacía bulla y era un fastidio cuando estás en tu propio Zoom, tú sabes, cosas así, ajá... y había veces (...) ellas tenían líos con mi papá... mi hermana mayormente pero no era tan malo, ¿sabes?”
E04P3

Por otro lado, dos estudiantes (E06 y E07) describieron situaciones estresantes cuando los familiares estuvieron en una situación de riesgo debido al COVID-19:

“...cuando mis abuelos estaban todavía en Florida (...) eso fue todo un lío para regresarlos a Vermont porque si ellos no regresaban a Vermont entonces... eso fue justo antes de que hubiera todas las restricciones de viaje, entonces ellos hubieran estado en Florida por bastante tiempo lo que no hubiera sido bueno” ... (E07P2).

“estaba definitivamente preocupado... y luego, ellos no pensaban que iba a ser un gran problema (...) pero los dos ya están entre los 70 y 80 entonces eso es alto riesgo... creo que estaban en negación total (...) al final regresaron manejando de vuelta aquí ...” (E07P2a).

b. La escuela. En ella se identifica que la mayor causa de estrés está relacionada a los pares. Aquí se describe la falta de contacto con los compañeros como lo más estresante para los adolescentes (E01, E04, E05, E06).

“Era muy solitario. No era divertido no poder ver a la gente y que la única... la única forma de hablar con la gente fuera por Instagram” (E05P1).

“Fue, sabes, la falta de contacto social con la gente lo que me afectó y definitivamente no extraño ese aspecto” (E06P1).

Aquí se describen algunos conflictos entre estudiantes que pueden variar de ser menores, como discusiones con amigos sobre las medidas de la pandemia (E02, E07), hasta conflictos colectivos dentro del grupo de estudiantes del grado (E04, E07).

“Noté que, cuando alguien no estaba de acuerdo con algo sobre la pandemia, si tú pensabas que todos deberían usar mascarilla y tu amigo pensaba que nadie debería usar mascarilla o viceversa, incluso así fuera una cosa chiquita, insignificante como eso, no había forma de tener una discusión civilizada, de los dos lados” (E02P2).

También se reportaron como estresantes, problemas por los que estaban pasando otros compañeros y que afectaban a los estudiantes (E03, E06).

“Tuve unos cuantos, varios problemas personales con amigos, no en el sentido de que estuviéramos peleando o nada así, sino que les estaban pasando varias cosas que después me afectaban a mí” (E03P2).

Además, los estudiantes describen problemas relacionados al aspecto académico de la escuela como la desorganización inicial en las clases virtuales al inicio de la pandemia, la cantidad de tareas (E05) y la salida intempestiva de la institución del tutor personal de uno de los estudiantes (E02).

“El comienzo de la pandemia, todo se pasó a en línea donde...y esto fue, recuerdo, justo antes de que cambiaran a solo 20 minutos de tarea cada noche, entonces cada profesor tenía diferentes plataformas. Algunos de ellos estaban usando Google Meet y otros...recuerdo que (nombre de docente) fue el primer profesor en usar Zoom (...) pero sí, al comienzo estaba todo bien desorganizado lo que fue un poco estresante” (E07P2d).

c. El contexto sociopolítico. Un aspecto emergente no considerado como parte de las categorías y subcategorías preliminares fue el estrés causado en la comunidad vecinal debido a las ideas políticas que se generaron a raíz de la pandemia. En Estados Unidos, una parte de la población consideraba como exageradas las

medidas de prevención frente al COVID -19. Además, en el verano del 2020 se produjeron incidencias de abuso de autoridad por parte de la policía hacia miembros de la comunidad afrodescendiente. En el distrito más populoso de Vermont, Burlington, hubo manifestaciones y plantones frente a la comisaría central de la ciudad. Un estudiante que vivía en dicho distrito reportó el cambio en el sentir de la vecindad y cómo los vínculos vecinales se habían deteriorado a partir de tales acontecimientos (E02). Esto se sumaba a lo que otro estudiante (E07) comentaba sobre lo estresante que era seguir las noticias durante la pandemia por lo que dejó de verlas y escucharlas.

“Creo que el problema para mí era que la gente se volvió más agresiva durante la pandemia y un poco más irritada. La gente, especialmente cerca de Burlington, ya no parecía amigable. Obviamente, porque todos había como que promovido este sentimiento de tener miedo el uno del otro, y eso era obviamente diferente...” (E02P1).

“... y luego, lo que ves en las noticias, sabes, gente peleando y cosas así, ya no veo las noticias mucho, trato de alejarme de las noticias” (E02P2).

Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Kuhfeld et al., (2020), quienes ya preveían que los conflictos sociales que ocurrieron entre los meses de marzo y agosto del 2020 podrían incrementar el nivel de estrés en los estudiantes e incluso con repercusiones en su desempeño escolar. Los investigadores basan tales afirmaciones en estudios previos donde los más afectados fueron los estudiantes que vivían en proximidad al lugar de las protestas o conflictos sociales. Esto último parece ser el caso del informante que reside en el mismo distrito donde se generaron las protestas en Vermont y quien reportó tal situación como causante de estrés.

4.1.1.2. Sentimientos generados. Las situaciones de estrés descritas en la sección anterior crearon sentimientos y emociones negativas tales como tristeza (“Estaba más triste porque no estaba en presencial” - E01P2), frustración, miedo y soledad. Un estudiante describe su experiencia de este modo:

“Extraño a mis amigos y tener una vida normal, en la escuela, y siento que cada día podría haber estado haciendo algo emocionante, pero en vez de eso estaba en Zoom todo el día y haciendo tarea” (E01P1).

Estos hallazgos coinciden con lo que mencionan Camacho-Zúñiga et al. (2021), quienes encontraron que, entre los 15 sentimientos más mencionados por los estudiantes de secundaria en México, 14 eran negativos. También Salzano et al. (2021) señalan en la investigación con estudiantes italianos, que hay una gran presencia de sentimientos negativos, entre ellos el miedo, tal como lo indica el grupo de informantes de nuestra investigación. Esto sería un indicio de que los efectos reportados por los autores antes citados eran comunes para los adolescentes, aunque se encontraran en diferentes contextos.

La acumulación de estos sentimientos más, la monotonía reportada por los estudiantes llevó a tres de ellos a estados más severos como agotamiento mental (E05), autoexclusión y autoculpabilidad (E04) y una exacerbación del decaimiento de la salud mental: “Tengo depresión clínica y eso se amplificó mucho más, solo por estar tan encerrada” (E03). Esta situación coincide con lo que señala CEPAL-UNESCO (2020) y UNICEF (2020) acerca de cómo la pandemia empeora la salud mental de los adolescentes más aún cuando no se tiene acceso fácil al personal capacitado para atender tales necesidades. Aunque la institución educativa cuenta con una psicóloga disponible para los estudiantes, el acceso estuvo suspendido por el distanciamiento social pero más que nada por el hecho de que era una persona que recién se había incorporado a la institución, dos meses antes de la pandemia, a quien pocos estudiantes conocían.

Sin embargo, a pesar de estos sentimientos y estados mentales frágiles, cinco de los siete estudiantes declararon que pudieron sobrellevar el estrés causado por la pandemia. Cuando se hizo el análisis por género se identificó que dos estudiantes mujeres dijeron que ellas no pudieron sobrellevar el estrés, en particular una señaló que incluso así tuviera la oportunidad de hacer algo por lidiar con la situación, era demasiado para ella:

“No, eso fue realmente demasiado abrumador. (...) Sentía que no sabía cómo interactuar con las personas después de no hablarles por casi un año, y como que me eché la culpa de eso, como que pude haberlo intentado más, pero se sentía tan difícil en ese momento y no

quería ni empezar, porque se sentía este otro mundo en el que no había estado...tan difícil” (E04P2f).

Estos hallazgos confirmarían lo encontrado por los autores Zhou et al. (2020). En China, los investigadores identificaron que las adolescentes mujeres estaban en mayor riesgo de cuadros de depresión y ansiedad viéndose más afectadas por el distanciamiento social, lo cual parece suceder en el caso de las informantes E03 y E04.

4.1.1.3. Factores. Los estudiantes señalan algunos factores que fueron esenciales para poder manejar el estrés durante el tiempo de la pandemia. Entre ellos se mencionan las actividades presenciales organizadas por la escuela, el tener un espacio propio donde poder refugiarse de los pequeños conflictos, la comprensión del docente hacia lo que ellos estaban viviendo y las vacaciones de verano.

Cuando se hizo el análisis por estudiantes que viven próximos (20 minutos o menos) o distantes (más de 20 minutos) de la escuela, se encontró que para los estudiantes que vivían lejos, la virtualidad les proporcionó horas extras en el día que antes utilizaban para desplazarse desde su hogar hasta su centro de estudios. Una estudiante mencionó cómo ello ayudó a su salud mental:

“Estaba, la verdad, un poco aliviada porque vivo bien lejos de la escuela, entonces por fin podía tener la posibilidad de dormir y descansar y no estar ocupada las 24 horas del día, eso era chévere el poder tener más horas de sueño y tener una mejor salud mental...”
– (E06P1).

Este pequeño hallazgo también se encontró en el estudio de Niemi & Kousa, (2020) realizado en Finlandia, donde el ahorro del tiempo de viaje a la escuela y la flexibilidad de sus tiempos en general, fue uno de los pocos aspectos positivos mencionados por los adolescentes.

4.1.1.1.4. Estrategias. La estrategia más comúnmente usada por los estudiantes para lidiar con el estrés fue el uso de las redes sociales para contactar con sus

compañeros (“Nos mantuvimos en contacto mucho usando este aplicativo Snapchat” -E04P1c).

El uso de las redes sociales como estrategia de manejo del estrés concuerda con lo hallado por Salzano et al. (2021) quienes, en su investigación sobre el rol de la tecnología durante la pandemia, encontraron que los adolescentes utilizaron esos medios como forma principal de contacto.

En un caso, también el uso de las redes sociales se utilizó con miembros de otras comunidades fuera de la escuela y el hogar, como los seguidores de un grupo musical, lo que sirvió como una forma de evasión, o de sobrellevar la situación que se presentaba. Esta estrategia, la de la evasión, fue utilizada frecuentemente por los estudiantes.

“Creo que estar en línea fue algo que me ayudó...encontré gente, gente que era famosa, *influencers*, o lo que sea con lo que pudiera tener conexión y como que me súperenganché en ellos y solo dejé de lado todos mis problemas por ellos y me enfoqué solo en ellos y eso fue lo único que hice” (E03P2).

Dos estudiantes (E02 y E07) recurrieron a esa estrategia en repetidas ocasiones con la intención de “estar en el presente” ya que no “había nada que ellos pudieran hacer” para resolver la situación.

Otras de las estrategias según los entrevistados fueron las actividades físicas al aire libre realizadas independientemente o como parte de las actividades extracurriculares ofrecidas por la escuela. Estas servían de alivio al encierro en el que estaban, así como una oportunidad de ejercitarse y cuando se podía, de reunirse con sus compañeros de clase:

“Y durante el verano me fui a escalar montañas y construí caminos, ahí atrás en mi patio y cosas así, lo que fue un buen descanso de las tareas de la escuela... mmmm... sí y también siento que...conectar con mis amigos a través de FaceTime o simplemente a través de mensajes de texto ayudó mucho” (E01P1).

Un énfasis en las actividades físicas también fue registrado en el estudio de Salzano et al., (2021) donde los adolescentes se dedicaban a incrementar su actividad física a través de deportes durante la pandemia.

Otro soporte muy pronunciado fue el sentido de gratitud que emergió en los adolescentes. Cinco de ellos reportaron haberse sentido agradecidos por lo privilegiados que habían sido al no ser afectados severamente por la pandemia, por la educación que recibían y hasta por tener acceso a la tecnología necesaria para estar comunicados. Cuatro de ellos también reportaron un nuevo aprecio por sus familias.

El sentido de gratitud los ayudaba a manejar el estrés porque comparaban su situación con otras más graves y eso les hacía mantener la esperanza de que las cosas iban a estar mejor, o el apreciar las cosas que tenían, pues se contentaban de alguna manera y ello los aliviaba:

“Recuerdo que estábamos hablando de cuántos líos tienen con sus madres y yo estaba pensando que no siento que tengo nada de eso, tengo mucha suerte y me encanta eso, ¿sabes?” – E04P3c.

El reconocer la gratitud ayuda a reponer los recursos emocionales, que, en el caso de algunos de los estudiantes los estaban usando debido a las diferentes situaciones estresantes descritas en el primer apartado, lo que les permitía tener un mejor manejo del estrés (Krejtz et al., 2014).

Finalmente, otras estrategias mencionadas fueron el buscar apoyo y soporte emocional en sus familiares, principalmente en sus hermanos (E04 y E07), así como la búsqueda de distracciones como el repasar videos en la plataforma Tik Tok (E01).

Con los resultados de esta subcategoría se evidencia que la pandemia generó situaciones estresantes entre los estudiantes, despertando sentimientos negativos como el miedo que afectaban a su salud mental. Entre las principalmente situaciones estresantes los estudiantes identificaron la falta de contacto entre sus pares, conflictos con sus pares y con sus familiares. Para sobrellevar tales

situaciones buscaron soportes socioafectivos y emplearon diversas estrategias de manejo del estrés, como el uso de redes sociales, la evasión de situaciones estresantes, el enfocarse en actividades físicas y la práctica o reconocimiento del valor de la gratitud. Sin embargo, en algunos casos no fue posible afrontar el estrés causado por la pandemia debido a la severidad del efecto en la salud mental de los adolescentes.

4.1.2. En las relaciones interpersonales

En esta subcategoría, se busca identificar los efectos de la pandemia en las relaciones personales de los estudiantes con sus familiares, compañeros y docentes dado que representan una parte esencial del desarrollo del adolescente y de todo ser humano (Gaete, 2015). En esta subcategoría, se pueden reconocer algunos efectos positivos, pero mayormente se reportan efectos negativos.

4.1.2.1 Con sus familiares. Las relaciones familiares se fortalecieron durante la pandemia. Seis de siete estudiantes manifestaron que las relaciones familiares mejoraron debido al tiempo que tenían para cultivar relaciones más afectivas y los espacios compartidos con los padres y hermanos.

La figura de la madre fue la que más se reportó como a la que se acercaron con mayor frecuencia (E01, E02 y E04). También un estudiante reportó que debido a la pandemia tuvo la oportunidad de pasar más tiempo con sus hermanastros lo cual no hubiera podido darse antes de la pandemia (E07).

“Pero especialmente con mi mamá estando en casa, estábamos juntos mucho más, tal vez yo en la escuela arriba y ella en la casa abajo y cuando bajábamos preparábamos comida y todo, entonces sí, eso fue un aspecto un poco positivo diría yo” (E02P3a).

Sin embargo, el ambiente familiar no estuvo exento de conflictos familiares que los informantes atribuyeron principalmente al roce frecuente por compartir los mismos espacios, así como la falta de diálogo entre los miembros. Cuando se mencionaron conflictos en la familia era usualmente con el padre (E02 y E04): “Definitivamente, mi papá me fastidiaba más que mi mamá entonces estar cerca de él todo el tiempo no era fácil...” (E04P2).

También, dos estudiantes reportaron una desconexión con la familia a pesar de estar todos en la misma casa (E01 y E03). Los estudiantes atribuyeron que la fusión del hogar con la escuela creó tal situación. Ellos sintieron que debían estar siempre pendientes de la escuela y no podían dedicarles el tiempo necesario a los miembros de su hogar.

“La gente pensaría que cuando estás en una casa con toda tu familia forzada a estar ahí por un año, te sentirías, te volverías más unido a ella, pero no creo que realmente fue el caso, porque sentí que lo que era una línea sólida entre la escuela y la familia no estaba ahí ya más, entonces incluso cuando estaba comiendo la cena con mi familia, estaba siempre pensando en la escuela...” (E01P3).

Uno de los informantes (E03) expresó un deterioro muy severo en las relaciones con sus padres. Antes de la pandemia el choque entre ella y sus padres era moderado, pero cuando la pandemia se inició, el estar cerca el uno del otro, exacerbó sus diferencias en opiniones y perspectivas sobre la vida y ocasionó reacciones explosivas que terminaron en dejarse de hablar. Esta situación continuaba en cierta manera hasta después de la entrevista.

El efecto positivo de la pandemia representado por el acercamiento entre los miembros del grupo familiar confirma lo hallado por García (2021) en un estudio realizado en Arequipa, Perú, quien evidenció un acercamiento entre los miembros de la familia inmediata. Pero también reporta que tal acercamiento se vio afectado de modo negativo por la pandemia, pues se agravaron las relaciones intrafamiliares que ya eran discordantes como en el caso de la informante E03.

Por otro lado, Salzano et al. (2021) y Gaete (2015) afirman que mientras los adolescentes atraviesan un momento donde empiezan a ejercer su autonomía y buscan un desligue del entorno familiar, el rol de la familia es crucial para un buen desarrollo en esta etapa de transición. Según Salzano et al. (2021), los adolescentes se beneficiarían de un diálogo cercano con sus padres para poder crear un ambiente saludable donde pudieran expresar sus emociones e ideas. Es decir, en contextos favorables, los estudiantes adolescentes al estar más tiempo en

casa durante la pandemia, pudieron generar mayores interacciones familiares para trabajar tales aspectos.

4.1.2.2 Con sus pares. Los informantes reportan que las relaciones con sus pares se vieron afectadas por la falta de contacto. Esto llevó a que las dinámicas de grupo cambien y las redes amicales se vuelvan cada vez más cerradas (“Durante el COVID, si tú no hablas con la gente y no te ves con ellos fuera de la escuela, los pierdes de vista” – E02P3b). A su vez, dos estudiantes reportan que hubo conflictos significativos entre su grupo de pares que consideran se agravaron debido a la virtualidad.

Para mantener el contacto entre ellos, usaron los espacios de las redes sociales (Snapchat, Instagram) o aplicativos, como Party House o FaceTime. Se congregaban frecuentemente para jugar videojuegos en grupo. Es de notar que uno de los estudiantes indica que el videojuego era la excusa para reunirse, pero no había un interés intrínseco en el videojuego.

“Sí, nos reuníamos todos a jugar videojuegos (...) en los que podías conversar, sí, sí, sí, estabas jugando videojuegos y conversando, realmente no era sobre los videos, era algo que hacer mientras estabas hablando” (E07P3).

Sin embargo, los estudiantes son conscientes de que el contacto a través de las redes sociales no es lo mismo que la interacción en persona, puesto que no podían crear vínculos de la misma manera, haciendo que extrañaran el poder verse cara a cara:

“Sentí que perdí un montón de amigos y hablar con ellos en redes sociales consume mucho tiempo entonces no estaba realmente haciendo eso durante todo el año, es decir, obviamente un poco, pero no era tanto, no estábamos mandándonos mensajes todos los días, ¿sabes?, y no era lo mismo...” (E04P1).

“No estás cara a cara con ellos y entonces es...tú sabes... no puedes realmente hablar con alguien individualmente en una llamada grupal en FaceTime o algo así...puedes mandarles un mensaje mientras estás en la llamada, pero es todo a través de la tecnología entonces no es lo mismo” (E06P1e).

Sin embargo, el efecto más severo que reportan dos estudiantes es la pérdida de la capacidad para interrelacionarse con sus pares. Incluso cuando retornan a la presencialidad, primero en el formato híbrido y aún en este nuevo año escolar, sienten que no la han recuperado del todo.

“No...era...era más extraño durante Zoom, sólo hablábamos cuando era algo relacionado a lo académico. Los EXs ayudaban un poco, pero era difícil de conversar con la gente que estaba a seis pies más allá con máscaras todo el tiempo, entonces sí, siento que era un poco extraño tener la habilidad de ir donde alguien y hablarle porque no había hecho eso por casi un año y medio” (E01P3).

Aparte de las dificultades para comunicarse debido al distanciamiento social, también se presentan otros problemas logísticos. Dos de los estudiantes mencionan el hecho de no poder desplazarse a la casa de sus compañeros por falta de transporte. En la zona en que la institución está localizada, hay un sistema de transporte público muy básico que solo llega a determinados lugares. La mayoría de la gente usa su propio automóvil, pero se requiere una licencia de conducir que no puede ser obtenida antes de los 16 años. Por lo tanto, en el tiempo de la pandemia los estudiantes no podían acceder al auto de la familia o no tenían quién los lleve, dado que sus padres estaban trabajando todo el día. Por ejemplo, un estudiante menciona cómo su hermano “usualmente se llevaba el carro cada día, lo que significaba que básicamente yo estaba en arresto domiciliario día tras día y no podía ir a ningún lado a ver a la gente” (E01P12).

Además, cuando se contrasta la información de estudiantes nuevos con estudiantes que estaban en la institución antes de la pandemia, se encuentra que los nuevos tienen una mayor dificultad para relacionarse porque no se sienten parte del grupo. Una de las estudiantes, incluso, expresa que ese sentimiento de exclusión no venía necesariamente de sus compañeros, sino que ella misma se autoexcluía al no saber cómo conectar con ellos.

“Sentí que no estábamos, al menos que yo no estaba tan conectada a los demás como antes de la pandemia y probablemente no ayudó que no estuviera en (nombre de la escuela) el primer semestre de ese año y cuando regresé en enero fueron tan solo dos meses y medio en persona y había varias personas que no había llegado a conocer” ... (E04P3h)

Los hallazgos en esta sección corroboran los encontrados en el estudio de Scott et al. (2021) realizado con 719 adolescentes estadounidenses. Los investigadores identificaron que el 11.7% reportaron efectos en las relaciones amicales que implicaban conflicto hasta falta de contacto con los amigos.

4.1.2.3 Con los docentes. Finalmente, con los docentes el efecto más notable fue la desconexión con ellos debido a la ausencia de interacción casual, tal como lo manifiestan 4 de 7 de los informantes. En la institución educativa, los espacios fuera del aula como los corredores, salas y cafetería son propicios para conversaciones informales y espontáneas entre docentes y estudiantes (“Simplemente no tienes mucha de esas conversaciones con ellos en los pasillos” – E02P3). Sin embargo, al no tener ese espacio físico se hacía casi imposible trasladar esa espontaneidad al formato virtual en la percepción de los estudiantes.

“Definitivamente menos conectada, (...) perdimos esa parte extra de conversar en los pasillos o después del almuerzo o antes de que la clase empezara, cuando siempre había un poquito de charla, pero ya no se podía hacer porque cuando te unes al Zoom a las 8.30 inmediatamente empiezan a enseñar normalmente” (E03P3k).

Sin embargo, entre las respuestas de los informantes emerge la figura del tutor académico o personal (3 informantes) como una de las relaciones más sólidas con los docentes. Los tutores hacen un esfuerzo de reunirse con sus estudiantes a ciertas horas pactadas en un horario regular, aunque no siempre es una relación fuerte ya que dos estudiantes reportaron tener dificultades para sentirse conectados con sus tutores:

“Sé que mis profesores estaban ahí para mí, pero a la vez no me sentí que tenía una relación real con ninguno de ellos. Bueno, excepto con mi (tutora) porque ella era mi tutora personal y tenía reuniones individuales cada semana, entonces era muy diferente, pero con mis otros profesores sentí...que no estaban realmente ahí” (E04P3d).

Los resultados mostrados en esta subcategoría indican que las relaciones más afectadas negativamente fueron las de sus compañeros y las de los docentes. Con los compañeros, esto ocurría porque había una falta de conexión y un deseo

genuino de querer conectar con sus pares, aspecto también señalado por adolescentes finlandeses (Niemi & Kousa, 2020). El contacto se dificultaba debido a temas logísticos como el transporte, pero también por la calidad de las interacciones que no eran lo mismo que en la presencialidad.

Por otro lado, la relación con los docentes se vio afectada por la falta de interacciones casuales que dan un toque personal y más individualizado al proceso de aprendizaje. Esta situación coincide con lo hallado por Greenhow et al. (2020) sobre el decaimiento de la relación entre los docentes y los estudiantes desde la perspectiva del docente. En el estudio comparativo realizado en el Reino Unido y los Estados Unidos los docentes declaran no haber tenido contacto con un buen número de sus estudiantes y que la comunicación también era solo vía email lo que la hacía esporádica. También se indica que ello ocurre en todos los estratos socioeconómicos, aunque en los más altos con menor incidencia.

A modo de síntesis en la subcategoría relaciones interpersonales se puede indicar que no todo fue negativo con la pandemia puesto que los informantes perciben una mejora en sus relaciones intrafamiliares, con un acercamiento a la madre principalmente, así como mayor tiempo para compartir espacios y momentos juntos.

4.1.3 En la empatía

En esta subcategoría se indagó sobre la percepción del efecto de la pandemia en la capacidad de los estudiantes para comprender los sentimientos de sus familiares, compañeros y docentes, en particular cuando se enteraban de alguna situación difícil por la que ellos atravesaban y si tales sentimientos generaron alguna acción. Aparte de la empatía con los compañeros, con la familia y los docentes, también se identificó como emergente la empatía por la sociedad, es decir por la humanidad.

4.1.3.1 Con sus familiares. Los informantes reportan que fueron conocedores de situaciones difíciles entre sus familiares principalmente relacionadas con el contagio del virus del COVID-19 (E06), la imposibilidad de viajar una vez que las restricciones se instauraron (E06, E07), los retos del trabajo de la madre (E01) y la

imposibilidad de asistir a las actividades o ceremonias de culminación de la secundaria de una hermana (E04).

“...mi madre estaba teniendo dificultades en el trabajo porque era enfermera y siempre me contaba historias y hubo una que la hizo renunciar a su trabajo, porque tenía que ser parte de un suicidio asistido...era una persona mayor y fue muy difícil para ella [...]

I: Y cuando tu mamá compartió esto contigo, ¿cómo te sentiste y cómo reaccionaste?

Sí... al comienzo me sorprendí porque no pensé que era una cosa...que era legal, estaba realmente sorprendido que pudiera ocurrir, pero mayormente me sentí mal por ella, que tuviera que pasar por eso, porque no me imagino tener que administrar eso a alguien, eso sería muy difícil... sí, pero me sentí contento de que estuviera compartiendo ese momento conmigo y pudiéramos hablar de ello” (E01P4a/4b).

Estas situaciones generaron sentimientos de preocupación, tristeza, miedo y pena entre los informantes que reportaron estas situaciones:

“Una de mis tías y mi tío tuvieron COVID, no fue súper serio para ellos... mi tía trabaja [...] trabaja en una casa para ancianos [...] ahí es donde se contagió y luego su esposo también [...]

I: ¿Y cómo te sentiste cuando te enteraste que tu familia se contagió del COVID?

Me dio miedo, porque se siente mucho más cercano...es como ‘hay una pandemia y todo el mundo la tiene’ pero conocer a alguien que tiene la enfermedad... wow... eso es en serio, de verdad, ¿sabes?” (E06P4h/4g).

Las reacciones que tales situaciones generaron por la empatía activada en los estudiantes, fue el ofrecer apoyo a través de la escucha principalmente:

“Mi hermana también tuvo dificultades porque era su último año en la escuela y ella estaba bastante distanciada de sus compañeros y entonces conversábamos sobre eso mucho, y las dos conversábamos y compartíamos [...]” (E04P4e).

4.1.3.2 Con sus compañeros. Por otro lado, las situaciones reportadas entre compañeros estuvieron relacionadas a la salud mental (E03, E06), la violencia

doméstica (E02) y con compañeros que estaban inconformes con la salida de uno de los docentes del plantel (E06).

“Definitivamente supe de algunos de mis compañeros que no van a este colegio ya, que tuvieron momentos difíciles en la pandemia con temas de salud mental y... que era mayormente cosas de salud mental que había escuchado de otros compañeros... eso tipo de cosas...” (E06P4).

Esto generó sentimientos de miedo y preocupación por los hechos que sus compañeros vivían. En estos casos, los estudiantes ofrecieron su apoyo a través de la escucha, pero también con momentos de distracción. Así también una de las acciones empáticas fue usar el humor como elemento distractor, como un factor de alivio para el otro.

“Estaba con mucho miedo y un poco confundida porque era una situación con la que nunca había lidiado antes e incluso ahora no sé si lo hice bien (...) entonces fue sólo como ‘Siento mucho por lo que estás pasando, estoy aquí para apoyarte’.

I: ¿Es así como reaccionaste cuando te contó?

Fue un poco más como ‘Oh, ¿necesitas ayuda? Podemos hablar’. Creo que nunca hablamos de lo que pasó realmente, era más tratar de distraerla y luego bromeábamos sobre eso un poquito, pero nunca realmente conversamos de eso mucho” (E03P4b).

4.1.3.3 Con sus docentes. Solo dos estudiantes reportaron situaciones difíciles entre docentes ya que estos no compartían aspectos de su vida personal frecuentemente por Zoom y no había charlas casuales y espontáneas en la virtualidad. Uno mencionó la situación de un docente que fue separado de la institución, según el parecer del estudiante de forma intempestiva (E03). En otro caso, el estudiante reportó empatía por una docente que tenía que lidiar con sus hijos mientras trataba de realizar su clase (E05) y otro estudiante señaló las dificultades de enseñar a través de Zoom: “Me sentí mal por ellos porque era muy claro que no estábamos tan enfocados como normalmente lo estamos y me daba cuenta de que ellos lo estaban intentando” (E03P3j).

Fue más difícil para los estudiantes que sus sentimientos de pena o preocupación sobre las situaciones de los docentes los llevaran a una acción concreta, tal como lo indica el informante E05:

“Es decir (docente) con sus hijos, sí, estaban sus niños que también tenían que estar en Zoom con su escuela y ella que tenía que estar en Zoom y lidiar con todo eso a la vez...”

I: ¿Y cómo te sentiste cuando viste la situación por la que (docente) estaba pasando?

No sé... ‘pobre (docente)’, más de eso.

I: ¿Y cómo reaccionaste?

Solo vi que ocurría.” (E05P4/4a/4b)

También es interesante señalar como otro aspecto emergente la empatía por otros miembros de la sociedad. Dos de los estudiantes reportaron que debido a la situación de pandemia reconocían sentir empatía por lo que le estaba ocurriendo a otros miembros de la sociedad fuera de su círculo habitual, tal como lo narra la estudiante E03:

“Creo que la mayoría de los humanos siempre tenemos empatía pero sólo creo que yo era... que solía ser súper súper conservadora porque creía lo que todos me habían dicho que debería creer que resultaba ser súper conservador y nunca, nunca me cuestioné nada antes, entonces en mi opinión personal a muchas de las perspectivas que están dentro de eso les falta empatía humana y es más ensimismado (...) una vez que me empecé a cuestionar esos valores, me pregunté que si yo... que debemos preocuparnos de la gente que está siendo afectada por esto, más de lo que la gente lo está haciendo...(E03P13d).

Entonces, la empatía con el sufrimiento de otros, no necesariamente cercanos, hace que se identifique con ellos, reconfigurando la escala de valores establecidos por la informante. En este caso llama la atención cómo se interceptan el desarrollo de la empatía del estudiante, su identidad y sus valores políticos, llevándola a mirar fuera de su ámbito cotidiano. Esto coincide con lo descrito por Gaete (2015), sobre los procesos conjuntos que ocurren durante la etapa de la adolescencia. Aquí el desarrollo de la identidad se manifiesta con el descubrimiento de su personalidad,

pero también de una reestructuración de su escala de valores, que el mismo informante admite está cambiando.

A modo de resumen podemos indicar que la pandemia provocó efectos en el desarrollo de la empatía de los adolescentes informantes, a partir de las situaciones difíciles que ocurren en sus entornos próximos y lejanos. En el caso del grupo de informantes, las situaciones ocurren mayormente dentro del ámbito familiar y escolar, las cuales generan sentimientos de pena y preocupación que los llevan a ofrecer apoyo y alivio a través de la capacidad de escucha y la necesidad de aliviar al otro (compañero) a través de la distracción. En relación con los docentes se percibe el reconocimiento de una situación problema, pero no llega a traducirse en una acción de ayuda debido a la relación de autoridad, escaso vínculo durante la pandemia.

Para Allemand et al., (2014) el desarrollo de la empatía en la adolescencia influirá positivamente en futuras relaciones interpersonales, familiares, amicales y afectivas, al promover conductas que afianzan los lazos sociales como el saber compartir, ser solidarios, servir a los demás y escuchar activamente.

4.1.4. En el optimismo

En esta subcategoría, se pretendió identificar cuál era la percepción de los estudiantes sobre el futuro y si la pandemia había causado efectos sobre el optimismo en su visión del futuro a nivel general y personal. De aquí emergieron primero emociones que les generaba la idea del porvenir y también, planes a corto y largo plazo a nivel personal.

4.1.4.1. El futuro en general. Los estudiantes reportan efectos en su visión del futuro en general. A la mayoría de los informantes, el futuro les causa incertidumbre (“Creo que una de las palabras que puedes usar para describirlo es incierto... y caótico, creo” – E02P5), miedo e impotencia. Se sienten que han perdido el sentido de lo que es normal, porque las cosas “no van a regresar a la normalidad, porque no hay normalidad ya” (E06P5) y por lo tanto es mejor desistir de planear la vida, ya que el futuro es impredecible. Finalmente, un estudiante recalca que ha perdido la esperanza de que la humanidad trabaje en conjunto:

“He perdido un poco de esperanza en que todos están en lo correcta con respecto al bien común, hasta cierto punto la idea de que ‘Oh sí, todos... como... sí, todos van... si tenemos una gran crisis todos van a cooperar’ y cosas así...” (E07P5).

La percepción de incertidumbre hacia el futuro coincide con lo hallado por Scott et al. (2021) en el estudio realizado con 719 adolescentes en los Estados Unidos. Tales adolescentes identificaron este hecho como uno de los principales desafíos que se les presentaba. En dicho estudio también se señala que la visión negativa del futuro se da más en estudiantes de los últimos años de la secundaria, como es el caso del grupo de informantes, probablemente debido a la cercanía con su egreso de la escuela y el tener que enfrentar la realidad de un mundo incierto pospandemia.

Añadido a esto, UNICEF (2020) igualmente reporta que la percepción del futuro entre los adolescentes se ha visto afectada negativamente, siendo mayor el porcentaje entre las mujeres que entre los hombres. Sin embargo, en los resultados de los informantes, los dos géneros reportan el mismo nivel de afectación sobre su visión del futuro.

4.1.4.2. El futuro personal. A nivel personal los estudiantes tienen una visión mucho más optimista, manifestando que se sienten con “emoción y como que quiero que ya ocurra” (E04P5), haciendo planes a corto, mediano y largo plazo.

Como planes inmediatos a corto plazo los estudiantes manifiestan alegría por volver a reconectar con compañeros (¿“Mi futuro personal? Es un poco emocionante volver a hablar con mis amigos que solo fueron amigos de pandemia” – E05), ir a la escuela y retomar sus pasatiempos: “Me veo a mí misma en el futuro inmediato terminando (nombre de la escuela) y montando caballos.” (E06P5).

Como planos a mediano plazo, hay un deseo firme de ir a la universidad (E01, E02, E03, E04, E06, E07), tener una buena experiencia en esa etapa de la vida, añadiendo a veces la intención de viajar:

“No sé, no sé a qué universidad iré o que estudiaré, tengo muchos intereses, pero me gustaría ir a una universidad en Nueva Inglaterra probablemente, me gustaría probablemente estudiar afuera en Inglaterra o en algún lugar de Europa, en el segundo o tercer año y he considerado tomarme un año libre porque realmente quiero viajar. Quiero decir, depende de cómo esté el COVID, pero sería genial, si está todo razonable, entonces luego podría... sería divertido viajar, especialmente después de no haber viajado en los últimos años, pero sí, realmente quiero ver el mundo y no quiero tener ningún arrepentimiento cuando sea mayor y no pueda hacer cosas” (E06P5).

En los planes a largo plazo, un estudiante señala que desea tiempo para “descubrir mayormente lo que quiero hacer y tener tiempo para realizar las actividades que me apasionan...” (E07P5).

Esta perspectiva optimista del futuro personal que es común en todos los estudiantes difiere con lo encontrado por Camacho-Zuñiga et al. (2021) entre los estudiantes mexicanos, quienes solo en una pequeña fracción señalaban que se consideran optimistas hacia el futuro.

Casi todos los informantes (E01, E02, E03, E04, E06, E07) manifestaron que su perspectiva acerca del futuro en general (“antes de la pandemia nunca me hubiera imaginado que esto iba a pasar, que esto sería el futuro, nunca lo habría imaginado, y puso todo en perspectiva – E06P5) y de sus planes personales habían cambiado a raíz de la pandemia. Por ejemplo, para dos estudiantes la pandemia les había hecho repensar sus metas laborales futuras:

“La pandemia como que abrió la posibilidad de hacer algo más relacionado a las ciencias porque es como que interesante cómo el COVID-19 se puede propagar y cómo fue que se originó” (E01P6a).

“Quiero salir del país (...) quiero una vida diferente de lo que puedo ver que hay por aquí (...) entonces solo quiero la capacidad de viajar y quiero la capacidad de trabajar para mí misma en el sentido de que ...quiero ser flexible con el trabajo para poder hacer las cosas que me divierten... lo que quiero decir es una cosa como que, en vez de vivir para trabajar, trabaja para vivir” (E05P5a).

Para otras dos estudiantes, la pandemia les había hecho reexaminar el lugar donde iban a estudiar su carrera universitaria ya que en Estados Unidos los estudiantes

comúnmente se desplazan a otras zonas del país para asistir a la universidad. Una de las informantes antes indicadas manifestó que a pesar de que tenía una beca total automática en la universidad local, prefería explorar otras opciones lejos de su zona ya que buscaba nuevas experiencias:

“Antes de la pandemia, yo quería mucho... mi papá traba en UVM, entonces tengo beca completa y yo decía: ‘Oh, está bien, iré a UVM porque es gratis y estaré ahorrando dinero’ y eso, o sea, tiene sentido y desearía todavía sentir eso ahora pero... después de estar encerrada aquí en Burlington por dos años, o sea, siento que ‘Oh, mira, quiero estar en una ciudad más grande, quiero estar en un lugar nuevo y en otro lugar’ y... y sé que no es muy pragmático comparado a lo que estaba pensando antes pero es lo que... yo era... solo necesito algo nuevo, necesito algo más, algo diferente” (E04P6).

En cambio, la estudiante E06 indicó que antes de la pandemia ella también pensaba en mudarse lejos, a un lugar diferente, sin embargo, la pandemia le dio un nuevo aprecio por su familia y ahora quería asistir a una universidad más cercana a su hogar.

“Antes de la pandemia quería ir a la universidad en el otro lado del país y quería escapar de todo lo que he conocido, pero ahora como que... como que quiero quedarme cerca porque me he dado cuenta de que me he vuelto más cercana con mis padres y cosas así, y que tengo un aprecio por, tú sabes, las cosas en casa, entonces creo que esa es una cosa que ha cambiado” (E06P6).

Con estos hallazgos, se puede indicar que, aunque la pandemia afectó la visión a futuro de los estudiantes, esto solo ha ocurrido con el futuro en general distanciado del personal. En ese sentido, los estudiantes todavía conservan el optimismo reflejado en la planificación y el deseo de cambios en sus vidas personales.

Los efectos de la pandemia en el desarrollo socioemocional del adolescente son mayormente negativos; sin embargo, muestran resiliencia para poder sobrellevar el nuevo contexto en el que se encontraron. La resiliencia es la capacidad de adaptarse exitosamente a una situación adversa (Cutuli & Herbers, 2018). Los informantes han logrado activar su resiliencia empleando diferentes estrategias de manejo del estrés, buscando y siendo apoyo para familiares, amigos y sintiéndose

agradecidos por los beneficios, condiciones que presentan y gozan dentro de una realidad tan extrema como lo es la pandemia.

4.2. EFECTOS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

La segunda categoría de la investigación trata sobre la percepción de los estudiantes informantes respecto de los efectos directos o indirectos de la pandemia en el rendimiento académico, entendido este como los cambios intencionales o no intencionales en la capacidad evidenciada por los estudiantes en el logro de los aprendizajes propuestos en el currículo de la institución (García et al., 2015). En esta categoría se plantean 4 subcategorías delineadas en la Tabla 13 y cuyos resultados se detallan seguidamente.

4.2.1. En los logros de aprendizaje

Esta subcategoría comprende el periodo lectivo en que se lleva a cabo las clases de forma virtual e híbrida. Las respuestas de los estudiantes señalan resultados sobre los efectos en sus logros que pueden clasificarse en: las calificaciones y los aprendizajes alcanzados.

4.2.1.1. Las calificaciones. Aun cuando la intención al explorar los logros de aprendizaje no fue necesariamente recoger el nivel de calificaciones de los estudiantes, es claro que estas tienen un rol central en la experiencia escolar y el proceso de aprendizaje. Es así que todos los participantes mencionaron el estado de sus calificaciones durante este tiempo. Con esa información, se pudo establecer que la mayoría de los estudiantes (5 de 7) mejoraron sus notas durante la pandemia (“Mejores.” – E05; “Con respecto a las notas, muy bien” – E06P7; “Mis notas subieron comparadas a mi tercer año de la secundaria...” – E07), uno mantuvo sus notas que ya eran buenas (“Mis notas no cambiaron para nada, siempre fueron... y mantuve mis notas altas durante la pandemia” – E04P7) y uno no especificó si habían mejorado o empeorado, pero indicó que habían sido buenas (“Con respecto a las notas, todavía buenas.” – E03).

Es de notar que dos de los estudiantes que indicaron una mejora en sus calificaciones, también expresaron que no habían puesto mucho esfuerzo, incluso uno de ellos mostrando sorpresa por tales resultados señaló: “No sé realmente cómo logré obtener todas mis As porque realmente no estaba intentándolo tanto como usualmente lo hago” (E04P7).

El grupo de estudiantes atañe las mejores o buenas calificaciones mayormente al cambio en las tareas. Tres estudiantes describen que el nivel de dificultad no era un problema ya que las tareas habían decrecido en complejidad porque los docentes querían ser comprensivos con el nuevo contexto de pandemia y los retos que presentaba tal situación para el aprendizaje. Sin embargo, ello también generó entre los estudiantes una falta de motivación y participación cognitiva en las tareas porque las sentían monótonas y repetitivas, sin otro propósito que ocupar su tiempo solamente:

“No creo que la buena nota fuera la parte difícil porque creo que los profesores cuando dejaban la tarea eran más para tenernos ocupados que algo que tú realmente tengas que pensar y esforzarte mucho” (E03P7c).

Algunos estudiantes afirmaron que la adecuación realizada por la escuela al reducir las horas lectivas por asignatura de 4 horas a la semana a 3 horas hizo que el currículo se modificara y se cubriera una menor cantidad de contenidos. El informante E05 señaló lo siguiente cuando se le preguntó a qué se debía que sus notas hubieran mejorado: “Porque el trabajo era más fácil, sí, algunos profesores como (nombre de docente) ... había periodos ... donde casi no había tarea para nada” – E05P7b.

Finalmente, un estudiante que también obtuvo una mejora en sus calificaciones indicó que a él le hubiera gustado que se dejaran más tareas porque consideraba que sería adecuado para su proceso de aprendizaje:

“...estaba bien, no creo que era demasiado... para mi propio desarrollo personal probablemente hubiera sido mejor si hubiera tenido... más tareas, como que, para tener un mayor reto, pero estuvo bien” (E07P10e).

Cuando se hizo el análisis por estudiantes que residían cerca (20 minutos o menos) o lejos (más de 20 minutos) del colegio se encontró que para los estudiantes distantes (E01 y E06), la virtualidad les proporcionó horas extras en el día para sus estudios pues antes utilizaban ese tiempo en desplazarse hacia la institución educativa. Durante la pandemia esos momentos lo utilizaron para concentrarse en sus tareas, descansar y, por lo tanto, obtener mejores calificaciones: “Creo que mis notas estuvieron mejores porque tenía más tiempo en mi día, porque no estaba manejando de la escuela a mi casa y podía dormir más” (E06P7).

Sin embargo, a pesar de que obtuvieron buenas notas, la mayoría mencionó que el aprendizaje obtenido no era el idóneo, señalando una disonancia entre las notas obtenidas y los aprendizajes alcanzados.

“Si tú ves mis notas, fueron mejor que antes, sabes, solo porque creo que hicieron lo académico un poco más fácil, pero en términos de la cantidad de información que realmente interioricé y la cantidad real de aprendizaje creo que definitivamente no fue tan buena, sabes, aunque las notas se ven iguales, porque tú tienes que entregar las tareas y hacer el trabajo... no creo que la cantidad de aprendizaje real fuera tan buena” (E02P7).

Se ampliará sobre este último punto en la siguiente sección, debido a que también se relaciona con los aprendizajes obtenidos desde la percepción de los estudiantes.

4.2.1.2. Los aprendizajes alcanzados. En este aspecto se quería recoger y comprender la percepción de los estudiantes sobre el logro alcanzado, es decir, si desde su percepción aprendieron o no.

Todos los informantes dijeron que sí habían aprendido, pero de los siete informantes solo dos (E01 y E07) indicaron que sentían que habían aprendido sin cuestionamiento, incluso señalaron en qué cursos habían aprendido más. Los otros cinco indicaron diferencias en el tipo de conocimientos, la cantidad de lo aprendido o la calidad de los aprendizajes alcanzados.

Es preciso indicar que se identifica diferencias en los tipos de aprendizaje logrados cuando se contrasta la información por género. Así, por ejemplo, las estudiantes

hacen mención a que la pandemia les permite tener momentos para reflexionar y que ello produce un aprendizaje sobre ellas mismas, más introspectivo, pero a la vez muy satisfactorio, donde se afirman aspectos de su identidad: “Definitivamente sentí que había un mayor crecimiento personal... solo... madurando y como que teniendo tiempo de reflexionar sobre mí y ser más yo misma” (E06P13).

También estas estudiantes indican que más que conocimiento académico impartido en la escuela, durante el periodo de pandemia se dio un aprendizaje de aplicaciones prácticas relacionado a la situación de pandemia. Es así que ellas se vuelcan al Internet para informarse y aprender sobre cómo el mundo está enfrentando este nuevo virus:

“Aprendí más sobre mí y luego también sobre cómo... siento que el mundo funciona o qué... problemas qué estaba ocurriendo, cómo... cómo son las cosas... cómo lidiar con ese tipo de cosas y cómo examinarlas y discutirlos, ese tipo de cosas y fue menos sobre la ecuación cuadrática” (E03P13a).

Además, el estar aislados del resto de la sociedad se ven en la necesidad de aprender nuevas formas de vivir independientemente dentro de sus hogares:

“Probablemente no aprendí tanto como en el caso de que no hubiera habido pandemia, pero creo que en diferentes formas... hubo más formas de vivir independientemente, más crecimiento personal para empujarme a hacer las cosas por mí misma” (E06P13b).

Con respecto a la cantidad de aprendizajes logrados, tres estudiantes (E02, E03, E07) indican que, comparado con el antes de la pandemia, la cantidad de los aprendizajes adquiridos ha sido menor, aunque en un caso se indica que fue suficiente como para sentirse preparada para el siguiente año escolar:

“No fue igual, creo que... mmmm... eso fue probablemente porque se recortó el tiempo ¿a qué? Tres clases por cada materia por semana, entonces no cubrimos tanto contenido, pero... (...) creo que no aprendí tanto, pero aprendí lo suficiente. Me siento preparada para este año” (E06P13).

Sobre la calidad de los contenidos, dos estudiantes (E03 y E04) señalan que la calidad de los conocimientos recibidos no era la idónea porque se centraban en

tareas repetitivas para mantenerlos ocupados o simplemente eran datos o información, pero no había una verdadera conexión con el material. Además, hacían la comparación con los contenidos desarrollados antes de la pandemia y hallaban que no eran iguales.

“O sea, sé que aprendí cosas, que terminé ese año con más conocimiento que antes, es un hecho... aprendí mucho más sobre... la Segunda Guerra Mundial con (nombre de docente) y en matemáticas... aprendí todas esas cosas sobre funciones que todavía me acuerdo que... no sabía el año anterior pero a la vez, me sentí que no estaba aprendiendo activamente, era pasivo, como que te dan la información y porque... o sea... lo hablan tantas veces en la clase...eventualmente va a mi cerebro pero... no estaba activamente ... ‘voy a sentarme y estudiar esto porque quiero aprenderlo” (E04P13).

Como lo señala la informante E04 en la última línea, se reporta también un desinterés por aprender, lo que consideran es una de las dificultades para lograr sus aprendizajes. Otras razones mencionadas fueron la comprensión del material (“Definitivamente sentí que tenía dificultades para comprender realmente el material” – E06P7) y la calidad del internet.

Sobre este último aspecto dos estudiantes mencionan que el uso de Internet y en particular de la plataforma Zoom para el logro de sus aprendizajes, no era el ideal. (E03 y E04). Otro estudiante indica que era efectivo para sus clases particulares y los cursos de matemáticas o ciencias, pero no era idóneo para las clases de humanidades:

“... definitivamente pude aprender especialmente en clases como matemáticas, donde era... era más fácil de entender los conceptos, pero siento que en general era más fácil aprender cursos como ciencias sociales, inglés y español en persona, porque estás más inmerso, pienso, que en línea, pero otra vez, en mate y física, especialmente física básica, realmente fue más fácil en línea... no sé exactamente por qué... creo que es más... no sé... estructurado y cómo que refleja mejor el contenido, algo así” (E01P13).

En esta subcategoría se resalta que los estudiantes informantes perciben que el efecto que ha tenido la pandemia en el logro de sus aprendizajes ha sido la disonancia entre las calificaciones obtenidas y los aprendizajes logrados. Por un

lado, los informantes reportan que las calificaciones fueron buenas o incluso mejores que antes de la pandemia para la mayoría de ellos. Sin embargo, también señalan una variación en el tipo, la cantidad y la calidad de los aprendizajes alcanzados. Aparte del aprendizaje de temas académicos, los estudiantes reportan una mayor presencia de aprendizajes sobre temas personales, prácticos o de actualidad. Además, indican una reducción de los contenidos académicos desarrollados y una menor complejidad en las tareas asignadas, como consecuencia de los cambios en el horario y las adecuaciones que los docentes realizaron debido al contexto de educación remota.

Las organizaciones internacionales mencionan que el mayor impacto de la pandemia será la pérdida de aprendizajes (Kuhfeld et al., 2020; OCDE, 2021). Sin embargo, los estudiantes informantes demuestran que, aunque tal vez haya un menor aprendizaje de contenidos académicos, no obstante el aprendizaje sigue ocurriendo de otras maneras y en otros aspectos igualmente relevantes para sus vidas. Es importante señalar también el hecho de que los estudiantes reconocen que el aprendizaje durante la pandemia no fue el adecuado y, sobre todo, que realmente ellos buscaban un aprendizaje más significativo y retador. Esto confirma la idea de que los estudiantes se dan cuenta de cuándo el aprendizaje es superfluo y repetitivo, por lo que no se sienten conectados a los asuntos tratados.

Los hallazgos encontrados hasta aquí demandan un ajuste del currículo, priorizando aprendizajes y contenidos, pero también haciéndolos relevantes por su vinculación con la realidad que están viviendo los estudiantes. Además, CEPAL-UNESCO (2020) señalan, tal como lo hacen los estudiantes, que el aprendizaje autónomo, la empatía y otras habilidades socioemocionales son necesarias de incluirse entre los ajustes al currículo postpandemia.

4.2.2. En el aprendizaje autónomo

En la subcategoría del aprendizaje autónomo, se buscaba recoger y analizar la percepción sobre los efectos de la pandemia en la capacidad de los estudiantes para realizar sus aprendizajes de manera independiente (Benson, en Pérez de Cabrera, 2013). Durante el tiempo en que se llevaron a cabo las clases de forma

virtual e híbrida. Se indagó en particular sobre la gestión del contenido virtual y el uso de recursos y estrategias. En esta subcategoría, se hallaron respuestas sobre estos dos elementos preliminares y un aspecto emergente relacionado al desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje de parte de los estudiantes.

4.2.2.1. La gestión de contenidos virtuales. Con este elemento se buscaba indagar si hubo facilidad para gestionar el contenido durante las clases virtuales, específicamente, si los estudiantes informantes podían seguir las clases, accediendo a los contenidos y procesando el material proporcionado por los docentes.

Sobre este elemento, cuatro estudiantes respondieron que no habían tenido ningún problema con los contenidos tratados o con seguir el ritmo de la clase una vez que se hicieron los cambios en el currículo con la reducción de horas lectivas.

“Sí, sí, creo que sí, o sea, al comienzo antes de que... el final de mi tercer año de secundaria, antes de que cambiáramos el horario con lo de los 20 minutos de descanso, teniendo las clases una después de la otra, con solo cinco minutos entre clase y clase, eso era más difícil de seguir, porque era demasiado...” (E06P8).

“Sí, creo que sí, porque también... sabes, fue ... diría que... un poco de lo fácil... tal vez un poquito más fácil que las clases normales...pero también hay que admitir que el currículo cambió mucho... teníamos tres periodos de clases por semana versus cuatro antes...” (E07P8).

Sin embargo, un estudiante añadió que solo le era posible seguir las clases virtuales cuando se encontraba enfocado, ya que en este nuevo contexto estaba expuesto a una variedad de distracciones que lo alejaban de su aprendizaje:

“Diría que era lo suficientemente fácil de seguir el material si estaba enfocado, pero me di cuenta de que era muy difícil estar enfocado porque tú estabas ahí en tu habitación mirando a tu pantalla y tú siempre tenías tu teléfono contigo y tus cosas y entonces me pareció más difícil mantenerme enfocado como para poder realmente aprender el material...” (E02P8).

Otro estudiante indica que la dificultad para seguir los contenidos en línea dependía del curso, añadiendo que en uno de ellos había menos distracciones:

“Depende de la clase. Definitivamente es difícil de decir (...) en los cursos de inglés y de ciencias sociales clásicos es importante interactuar con la gente y entender sus conceptos de las cosas y en lo que creen y también usar la creatividad y cosas así, lo que es más difícil en Zoom porque es más difícil de comunicarse bien, en matemáticas había menos distracciones y era más fácil prestar atención y entender lo que estaba pasando” (E01P8).

Por otro lado, dos estudiantes señalaron haber tenido dificultades para seguir las clases en línea. Estas dificultades más que estar relacionadas a los contenidos en sí, parecían provenir de causas relacionadas al cansancio que ocasionaba estar conectado a una pantalla por varias horas seguidas, una baja motivación o un decrecimiento en el interés por los estudios.

“Mmm, realmente no, era... se sintió... la mayor parte del tiempo estaba confundida sobre por qué estábamos en eso, [...] si al trabajar en línea, perdíamos una gran parte de lo que era la clase, por qué no mejor me enseñó a mí misma, por qué no me mandan un enlace de YouTube o algo así.” (E03P8).

“Creo que fue más difícil que la escuela normal, mirar la pantalla es bien, bien difícil.

I: ¿Difícil por qué?

Porque es bien fatigante, sí, cansa mucho mirar a la pantalla y tratar de prestar atención al profesor a la vez, es mucho. Aunque tengo que decir que es un cansancio diferente.” (E05P8).

De cierta manera, aunque en menor grado, este último hallazgo parece coincidir con lo reportado por Camacho-Zúñiga et al. (2021), quienes indican que el cansancio es uno de los elementos más comunes reportado entre los adolescentes durante la pandemia. El estar sentado por horas casi en la misma posición, fijado en una pantalla, ha significado un deterioro físico y un agotamiento para los estudiantes y docentes diferente a otro tipo de cansancio experimentado anteriormente, ya que es la primera vez que como planeta todos estamos obligados a pasar una gran parte de nuestro tiempo de esa manera.

4.2.2.2. Uso de recursos y estrategias. A partir de este aspecto, se pretendía identificar las estrategias y recursos que el estudiante utilizaba para poder continuar su aprendizaje de forma autónoma, dado que la pandemia presentaba un formato diferente al usual. Es así que desde la conversación emergieron una serie de recursos a los que los estudiantes tenían acceso, como también el uso de ciertas estrategias que los llevaron a desenvolverse como estudiantes autónomos.

Una estrategia efectiva, según dos informantes (E05 y E07), fue la continuación de las rutinas ya establecidas antes de la pandemia. Estos estudiantes siguieron el horario de tareas (“O sea, sí fue fácil, porque... porque estaba siguiendo casi el mismo horario que en la escuela presencial...” – E079b), haciendo uso efectivo de los recursos que tenían a su disposición tales como recursos tecnológicos para la búsqueda de información; para organizar su tiempo y sus tareas con calendarios y plataformas proporcionadas por la escuela: “Chequeo RenWeb o mi agenda y veo lo que tengo que hacer al día siguiente en otras cosas que son importantes y luego lo hago...” -E05P9c

En algunos casos, los estudiantes también se acercaron a los docentes para recibir apoyo y guía, sin embargo, esto se dificultó ya que los estudiantes percibieron que se redujo el acceso a los docentes. La única forma de contactarlos era vía e-mail o usando la plataforma Zoom y esto los desanimaba de intentarlo. Solo lo hacían si era absolutamente necesario. Un estudiante consultaba con su profesor particular en temas de ciencias y matemáticas. Aun así, se daba cuenta de sus capacidades de trabajo independiente:

“Durante la pandemia me acerqué a ellos solo un poquito, mayormente me apoyé en mi profesor particular, pero siento... que trabajé mejor independientemente, sin tener que apoyarme en profesores u otra gente y hubo más tiempo para trabajar en la tarea entonces tuve más tiempo para intentarlo por mí mismo sin tener que ir donde un profesor, no teníamos tiempo de reunirnos” (E01P9).

Así como la falta de accesibilidad a los docentes parece haber promovido el aprendizaje autónomo, también lo hizo el que las clases sean asíncronas, tal como lo señala el informante E05: “Sí, podía hacer mis tareas independientemente...

teníamos más clases asincrónicas y cosas así, entonces es como más independiente y autorrealizado, ¿sabes?” El informante E02 lo confirma:

“...lo que me di cuenta en ese entonces fue que lo que funcionaba mejor era cuando teníamos clases asincrónicas porque entonces yo podía hacerlo todo a mi propio ritmo y no tenía que escuchar esa voz en mi computadora hablar, podía solo hacerlo por mí mismo, y entonces sí, sentí que funcionaba mejor, porque era más fácil enfocarse en eso, ...” (E02P9).

El uso de diferentes modalidades de instrucción durante la pandemia parece promover el sentido de independencia en el aprendizaje (Niemi & Kousa, 2020). En institución educativa escenario de la investigación, el uso de clases asincrónicas se hizo más presente durante la primera etapa de la pandemia, pero luego se desalentó ya que los padres de familia lo consideraban como tiempo en el que el docente no estaba laborando como tal. Sin embargo, los resultados muestran que la falta de acceso a los docentes sirvió de impulso para que los estudiantes pudieran utilizar sus propias capacidades en el desarrollo de sus actividades académicas y se sintieran realizados en ese sentido.

4.2.2.3. Desarrollo de actitudes para el aprendizaje. Un aspecto emergente es la manifestación de actitudes positivas para el aprendizaje tales como la autodisciplina, la determinación, la perseverancia, y el sentido de responsabilidad:

“Creo que fue la disciplina, aunque todo se sentía monótono y mundano, tenías que hacerlo porque así era cómo sacabas buenas notas” (E02P7a).

“...pero creo que esa fue la razón por la que fui capaz de terminar todo mi trabajo porque tengo una fuerte autodeterminación, no sé comparada con la persona promedio, quiero decir, no sé cómo sino hubiera podido hacerlo todo...” (E04P9c).

“Creo que mejoré en la perseverancia en las tareas durante la pandemia, pero yo tenía la actitud de que, si no sabía algo, buscaba la información” (E07P13c).

La pandemia implicó para ellos un desafío muy grande e inesperado. Tuvieron que desarrollar o fortalecer sus disposiciones y capacidades para aprender. Esto los ha llevado a que se sientan más seguros de sus capacidades y dar un paso hacia

adelante en su autonomía: “Siento que definitivamente tenía más seguridad en que podía resolver un problema sin tener que pedir ayuda a alguien” (E01P9).

Los efectos de la pandemia en el aprendizaje autónomo han sido positivos ya que el contexto de la educación remota ha permitido que el estudiante desarrolle actitudes positivas y capacidades hacia el trabajo independiente. Se identifica a las clases asincrónicas como los espacios donde más se da este aprendizaje autorregulado. La pandemia dio espacio para el fomento de la autonomía en el aprendizaje, incluso llegando a descubrir nuevos talentos y los estudiantes informantes han reconocido ello como un aspecto positivo dentro del difícil contexto sanitario. Esto último también coincide con lo que Salzano et al., (2021) encuentran en su estudio con adolescentes italianos, quienes, debido al distanciamiento social y horas extras, descubren nuevas capacidades y experimentan con nuevas actividades y pasatiempos.

El desarrollo de estas actitudes y capacidades es clave para el aprendizaje autónomo (Dickinson, 1995) ya que se mantendrán en cualquier circunstancia, formato de las clases, virtuales o presenciales y son además las que promueven el aprendizaje a lo largo de la vida.

4.2.3. En la motivación intrínseca y extrínseca.

Con esta subcategoría, se pretendió comprender desde la percepción de los informantes, si se había afectado los niveles y tipos de motivación comparados a los de antes de la pandemia. La motivación se entiende como el deseo de los estudiantes de iniciar acciones relacionadas a su aprendizaje (Arancibia et al., 2008).

4.2.3.1. Niveles de motivación. Cuatro estudiantes indicaron que no se sintieron motivados en lo absoluto para el aprendizaje (E02, E03, E04 y E06), otro informante señaló que su nivel de motivación había sido muy bajo (E01) y dos manifestaron que sí habían tenido motivación para el aprendizaje (E05 y E07). Todos aludieron a que antes de la pandemia tenían motivación para las actividades académicas (“Diría que antes era bastante alta. Iba a mi casa e inmediatamente empezaba a hacer mi tarea” – E04P10).

Los estudiantes atañen su limitada motivación principalmente a la falta de contacto con sus compañeros, a la desconexión con los docentes y al tipo de aprendizaje ofrecido, que resultaba muy pasivo, no aplicado y experiencial como era antes de la pandemia:

“Diría que, con la mayoría de las tareas, no era tan interesante porque mucho de (nombre de la escuela) en particular es el aprendizaje experiencial y estar en la clase haciendo cosas con tus compañeros y no se podía hacer nada de eso, entonces siento que era más tareas para mantenernos ocupados y que era mucho menos, como que muchísimo menos sobre cosas interesantes” (E02P10).

“Creo que otro aspecto fue que uno no hablaba con sus docentes en persona (...) solo se hablaba vía email o Google Classroom o algo así, y entonces tú no estabas hablándoles a ellos y escuchando sus emociones, ellos te escuchaban, pero era mucho más fácil poner el menor esfuerzo sin sentir que estabas faltándoles el respeto de alguna manera” (E02P10c).

Por otro lado, dos estudiantes (E05 y E07) indicaron que sí se sentían motivados para el aprendizaje, uno incluso añadiendo que se sentía motivado a aprender dentro y fuera del aula:

“Sí, creo que sí, y también estaba bastante motivado para hacer cosas fuera de la escuela como el Modelo Naciones Unidas (...) y aprendí a programar fuera de la escuela, sí, creo que estaba bastante motivado” (E07P10).

Además, una estudiante indicó que, aunque en su institución se había vuelto completamente a la normalidad, su nivel de motivación no era el mismo al de antes de la pandemia. Es decir, que la pandemia había tenido un efecto prolongado en su motivación pasada la etapa del distanciamiento social: “Antes [de la pandemia] estaba súper alta y después bajó, súper súper bajo y ahora está en el medio... sí, ha subido, pero no a lo que era antes...” (E04P10b).

Al contrario de lo que reportan Smith et al. (2021), los niveles de motivación decrecen significativamente. En el grupo de estudiantes informantes la falta o baja motivación es una constante, incluso después del retorno parcial a la

presencialidad. En el estudio de los autores antes citados la motivación de los estudiantes se incrementa una vez que regresan a las aulas.

La baja motivación, como resultado del distanciamiento social por la pandemia, confirma lo reportado por Scott et al. (2021) quienes identifican que el 23.7% de los adolescentes encuestados tienen problemas con sus estudios, siendo una de las causas la dificultad para mantener el nivel de motivación con respecto a la escuela. Estos resultados también coinciden con lo reportado por UNICEF (2020) que señala que un 46% de los jóvenes a partir de los 13 años tiene menos motivación para realizar actividades por las que antes se sentían motivados.

Sin embargo, aún con estos reportes sobre los niveles de motivación, los estudiantes informantes continuaron su aprendizaje y obtuvieron buenas calificaciones. Por ello se indagó sobre qué o quiénes los motivaron durante esta la etapa de pandemia.

4.2.3.2. Tipos de motivación. Según Arancibia et al. (2008), existen dos tipos de motivación: la motivación intrínseca, que se refiere a la actitud hacia el aprendizaje que parte del estudiante mismo, de forma voluntaria, sin ninguna recompensa o castigo; y la motivación extrínseca, que solo ocurre como respuesta a recompensas o para evitar castigos.

Cinco de los siete estudiantes entrevistados, (E01, E02, E03, E04 Y E06) mencionaron elementos motivadores extrínsecos, siendo el más común las calificaciones: “Mayormente las notas y terminar el año, mantener las notas altas, eso” (E06P10).

Estos estudiantes ven las calificaciones como relevantes para su ingreso a la universidad ya que las notas desde el noveno grado cuentan, por lo tanto, consideran que necesitan hacer un esfuerzo: “Pensaba que mis notas eran bastante importantes y era... era el grado décimo, entonces era importante sacar buenas notas”. (E01P10). Las notas también son importantes porque proporcionan un reconocimiento y validación académicas: “Las notas... no querer salir mal, tú sabes, un tipo de reconocimiento académico, querer hacerlo bien” (E06P10c).

Además, el obtener malas calificaciones tiene consecuencias directas según un estudiante, quien manifiesta recibirá un castigo de sus padres si desaprueba alguna evaluación: “No, mi única motivación era evitar el castigo realmente, porque sabía que si me sacaba un cero en una prueba mis padres iban a estar tan furiosos y eso no valdría la pena” (E03P10).

A diferencia de lo antes indicado, los padres no siempre toman un rol punitivo, sino que también ofrecen aliento y perseverancia:

“Creo que mis padres me motivaron en casa (...) a veces yo tendía a mandarle un email al profesor para decirle que era demasiado la tarea, en cambio mis papás me decían ‘no, realmente debes de terminar todo eso, o al menos tómate un descanso y regresas a eso’ y luego yo decía ‘Ok, lo terminaré’” (E05P10d).

Otro de los motivadores para el estudio y aprendizaje fue la conexión social con sus pares. Tres de los informantes indicaron que se vieron motivados por sus amigos en diferentes formas. Por ejemplo, en ocasiones se conectaban vía FaceTime para hacer la tarea juntos. Asimismo, el hecho de que todos estaban en la misma situación los motivaba a seguir para adelante:

“Siento que mis profesores me motivaron a que haga mi trabajo y mis padres a que me mantuviera motivado y siento que (...) reconocer que otras personas en mi grado también estaban haciéndolo, hizo que yo también pues, probablemente deba hacerlo” (E01P10a).

Así también, el tener la esperanza de la pronta llegada del verano y con ello la posibilidad de un término de la cuarentena, era bastante motivador. Una estudiante reconoce que el espacio físico de la escuela también la motivaba al aprendizaje y la ausencia de este, hacía que su motivación declinara (E04).

Como lo señala Niemi & Kousa (2020), una característica de la educación remota es la falta de relaciones sociales, lo que en la etapa de la adolescencia es crucial. De la misma forma, Ozaydın & Cakir (2018) confirman que para el aprendizaje de los estudiantes es mucho más motivador tener la oportunidad de verse cara a cara.

En el estudio de Niemi & Kousa (2020) ello es respaldado incluso por la percepción de los docentes.

Solo en dos estudiantes informantes se identificaron motivadores intrínsecos, además de los extrínsecos. Entre los intrínsecos estaba el orgullo personal (“El éxito y el simple hecho de querer hacerlo bien.” – E05P10b) y la automotivación (“he estado muy automotivado” -E07P10b).

Entonces, se hace evidente que durante la pandemia la motivación se volvió principalmente extrínseca, incentivada por el obtener buenas calificaciones, la conexión social con los pares o el evitar el castigo de los padres.

Deci and Ryan (en Dickinson, 1995) señalan que es frecuente que la motivación extrínseca sea el tipo predominante particularmente cuando los estudiantes tienen que aprender contenidos en los que no están interesados. En este caso, si revisamos los hallazgos en la categoría *En los logros de aprendizaje*, podremos reconocer que los estudiantes señalan los aprendizajes como simples y no retadores, solo diseñados para mantenerlos ocupados ésta (véase apartado 4.2.1.2. *Los aprendizajes alcanzados*). Esto podría ser otra explicación para el predominio de la motivación extrínseca en los informantes.

Además, si se continúa examinando la categoría mencionada en el párrafo anterior se encuentra que los estudiantes reportan buenas o mejores calificaciones durante la pandemia en comparación al tiempo previo a ésta (véase apartado 4.2.1.1. *Las calificaciones*). El hecho de que los informantes reporten que se sienten motivados casi exclusivamente por factores extrínsecos durante la pandemia y aun así obtengan buenos o incluso mejores resultados académicos difiere con lo que se reporta en los estudios sobre motivación. En dichas investigaciones se señala que los estudiantes que poseen motivación intrínseca en el aprendizaje tienen un más alto rendimiento académico que los que muestran motivación extrínseca (Arancibia et al., 2008). En el presente estudio, sin embargo, esto no parece ocurrir.

4.2.4. En la participación del estudiante.

En esta subcategoría, se indaga sobre la percepción de los efectos de la pandemia en la participación del estudiante en actividades relacionadas al ámbito académico, en particular las clases en línea y las actividades extracurriculares que podrían estar vinculadas a la escuela o fuera de ella.

4.2.4.1 Participación en las clases en línea. Cinco estudiantes indicaron que su participación declinó en comparación con antes de la pandemia (E02, E03, E04, E05 y E06). Un estudiante mencionó que su participación era igual que antes de la pandemia (E07) y otro informante señaló que variaba dependiendo de la clase (E01).

La participación oral y activa en clase declinó porque el formato de Zoom no era propicio para ello, era más difícil identificar cuándo unirse a la conversación debido a la ausencia de los marcadores del discurso y señales corporales:

“No, definitivamente no, participé mucho menos (...) hablaba mucho menos porque no se sentía natural desbloquear el micro y eso, y era un poco incómodo con el que te prendía el micro” (E02P11).

Además, el miedo al escrutinio de las tareas en frente de los compañeros de clase hizo que el ser voluntario para resolver el ejercicio en la pizarra virtual sea intimidante. Un estudiante manifestó que era estresante porque bastaba un error para que los pares se formaran una idea equivocada de la persona. Por otro lado, un estudiante indicó que variaba de acuerdo a la clase, pues participaba mucho más en la clase donde se encontraba más seguro de sus capacidades:

“Depende de la clase, siento que hay más presión en ti (...) por alguna razón, levantar la mano en Zoom era mucho más intimidante que decirlo en la clase normal, en español tenía miedo de hablar versus la clase usual...(E01P11).

“Durante las clases en línea definitivamente participaba menos, al menos que supiera lo que estaba haciendo, en inglés participé, siento que participé un poco más en inglés durante la pandemia solo porque sabía lo que estaba haciendo en ese entonces...” (E01P11d).

“Y también en las clases de matemáticas, digamos que tú te ofrecías de voluntario para mostrar tu tarea, lo hacía mucho más formal porque tú estabas en Zoom entonces obviamente la... la parte... una captura de pantalla de la pizarra y toda la clase puede ver y entonces tú estás... todos están en silencio mientras tú... usas el mouse para intentar hacer el problema de matemáticas y sí, que era más estresante, básicamente” (E07P11).

El uso de las cámaras en la virtualidad es un aspecto emergente vinculado al punto anterior y que se relaciona con el proceso de cimentación de la identidad por el que están pasando los jóvenes. En la institución educativa donde se realizó el estudio era una norma que los estudiantes tuvieran las cámaras prendidas todo el tiempo y en caso de que no lo hicieran, los docentes podían amonestarlos. Dos estudiantes mujeres reportan que esta sensación de sentirse observada era estresante a la vez que no se permitía tomar un descanso de las pantallas. Incluso se podía generar un conflicto con los docentes si la apagaban. Toda la situación agravaba su estado mental que ya era bastante frágil.

“Bueno, sí, definitivamente mirarme cuando sólo podía dormir 4 horas y estaba con una polera y no me había peinado (...) no era algo que realmente ayudara a mi autoestima todo el tiempo, entonces cada vez que podía apagar mi cámara, la apagaba. Creo que estuve en problemas un par de veces porque los profesores no estaban contentos y yo trataba de hacerlo todo el tiempo, pero mentalmente, solo verme así, y tener ese nivel extra de sentirse observada, cuando no podía ser observada, no funcionaba bien para mí” (E03P11d).

“Teníamos que tener nuestras cámaras prendidas todo el tiempo, pero si no hubiera sido una regla, diría que la mitad del tiempo mi cámara no hubiera estado prendida” (E04P11d).

Otro estudiante indicó que su nivel de participación era igual que antes de la pandemia, solo con algunas diferencias:

“Sí, me sentía muy similar, había diferencias obviamente, en términos de tiempo y académicos, nos dejaban menos tarea cuando era en línea en comparación de las presenciales” (E07P11b).

De otro lado, la motivación extrínseca también se hizo presente en la participación en las clases en línea, ya que algunos estudiantes indicaron que participaban más si esta era calificada: “Participaba lo más posible para tener una buena nota...”

(E06P11). Una situación similar fue reportada por Niemi & Kousa (2020) en una investigación con estudiantes de secundaria finlandeses, durante la pandemia.

La institución educativa de donde proceden los informantes comenzó su transición a la fase híbrida en febrero del año 2021 es decir, los estudiantes asistían a clases por turnos de forma presencial. Algunos sintieron que su participación mejoraba en ese formato: “Definitivamente no diría que era igual a antes de la pandemia porque incluso muchos de los profesores todavía estaban en Zoom, incluso si tú y tus compañeros estaban todos juntos, pero eso fue definitivamente un paso en la dirección correcta.” (E02P11e). Sin embargo, esto no parece haber mejorado los niveles de participación para ciertos estudiantes (E04 y E06):

“Diría honestamente que fue igual que las clases en línea, porque la mitad del tiempo estábamos en línea de todas maneras y luego, cuando estábamos en persona, era mucho más, había un aspecto social de las cosas que lo hacían mucho más difícil de participar (...) si no me sentía muy segura o si me sentía... no sabía realmente cómo hablarles a ellos” (E04P11b)

4.2.4.2 Participación en actividades extracurriculares o no académicas. En este aspecto, cinco informantes indicaron que participaron de alguna actividad extracurricular o no académica (E02, E03, E05, E06 y E07) y dos de ellos indicaron que no lo hicieron (E01 y E04).

Los estudiantes que participaron de las actividades extracurriculares presenciales, ofrecidas por la escuela, manifestaron que lo hicieron como una forma de descansar de las clases virtuales y de encontrarse de nuevo con sus compañeros para poder mantener los escasos vínculos amicales que preservaban: “El descanso y también ver a la gente durante la semana, eso fue chévere” (E05P12).

“Era tan chévere tener los miércoles ... estabas en la escuela y estabas afuera, especialmente era un buen descanso de estar en línea todo el tiempo, realmente aprecié esos días, sí, sabes, estar afuera al aire libre con otras personas” (E04P12).

La preferencia era también participar en actividades deportivas, probablemente para poder incluir movimiento a sus rutinas y contrarrestar el cansancio de estar horas en posición sentada. La institución educativa ofrece actividades deportivas

durante el año escolar: voleibol, atletismo, básquetbol, esquí y *ultimate frisbee*. En conversaciones con el director atlético de la institución, todos los equipos reportaron un incremento en el número de estudiantes que se unieron durante la pandemia: “Sí, participé... el año pasado comencé con... siempre he practicado voleibol, pero el año pasado empecé con basquetbol y ultimate...” (E07P12).

También hubo gran participación en las actividades no académicas pero relacionadas con la escuela como el Modelo Naciones Unidas (E07), National Honor Society (E02) e incluso dos alumnas iniciaron el club de Diversidad y Equidad, auspiciado por el colegio: “Bueno, hice cabalgata y al final de la pandemia empecé el club de Diversidad y Equidad, con (nombre de otra estudiante) y también hice... lo de esquiar en Bolton...” (E06P12).

El programa EX, una variación de un programa ya establecido, el *Encounter Weeks*, tuvo un alto nivel de participación. Los estudiantes podían seleccionar entre 4 o 5 opciones cada dos meses. Luego cada miércoles se reunían de forma presencial pero socialmente distanciados para realizar diversas actividades. Dentro de las opciones había algunas que eran virtuales y otra opción era hacerla independiente. Usualmente esto era difícil de monitorear por parte de los docentes.

La mayoría de los informantes reportó que asistieron a los EXs que requerían participación activa, porque era una oportunidad de ver a sus compañeros y estar al aire libre. Sin embargo, algunos hicieron la opción independiente en diferentes niveles de frecuencia porque les servía como una forma de descanso de la escuela, pero también permitía libertad para distribuir el tiempo de la manera como creían conveniente.

“Me gustó más los independientes, solo para tener un miércoles libre, ¿sabes?, lo cual era posible con la escuela en Zoom” (E02P12b).

“Hice la opción independiente por un rato porque me dio la posibilidad de tener un día para dormir, avanzar mis tareas e irme a montar y pasar más tiempo en el establo, era un descanso, un día para recargar energías lo que era chévere (...) cuando hacía los EXs era chévere la interacción social y como que estar forzado a estar afuera y ser activos porque muchos de los EXs que hice eran como manejar bicicleta y cosas así... (E06P12c).

Fuera de la escuela, los estudiantes reportan haber participado de actividades artísticas como en música y de voluntariado, que en el caso de un informante terminó convirtiéndose en un trabajo:

“Continué con el voluntariado porque teníamos la mitad de los viernes libres, entonces en la segunda mitad del día me iba a hacer voluntariado con él, pero ... sin eso, no hubiera tenido el trabajo que tengo ahora en (tienda de deportes) porque no sabría cómo hacer nada de eso” (E07P12).

Los estudiantes que no participaron en las actividades extracurriculares ofrecidas por la escuela indicaron que no lo hicieron porque las sentían separadas de la escuela y no como parte de esta. Los estudiantes que no participaron en los EXs y prefirieron la opción independiente declararon que no lo hicieron porque era diferente de la versión pre-pandemia (los *Encounter Weeks*) y porque no habían tantas opciones como antes: “Sí, hice algunos extracurriculares durante el tiempo en línea, pero menos porque habían menos oportunidades” (E02P12e); “Todo era una versión diluida de lo que normalmente era, entonces en ese punto no voy a recibir nada provechoso ... si lo hago y no tenía las energías para hacerlo si lo hubiera querido ...” (E03P12).

Según Trowler (2010, en Hu & Li, 2017), es necesaria la presencia de la participación conductual, cognitiva y emocional para que pueda ser efectiva y total. En este caso, los informantes están lejos de tal escenario. Los resultados señalan un declive significativo en la participación de los estudiantes principalmente en el aula. La participación conductual es mínima, afectada por el formato de clases virtuales que no propicia un acercamiento al docente o a los pares. Los informantes indican incluso menos incidencia de una participación cognitiva, involucrando un esfuerzo mental más complejo. En cambio, manifiestan que en ocasiones su participación está relacionada a una nota y no al interés cognitivo.

Por otro lado, la participación emocional es usualmente negativa, temiendo presentar sus tareas en frente de sus compañeros por el escrutinio maximizado que se da en los formatos virtuales.

La participación, al menos conductual, se fue incrementando a medida que las clases regresaban al local institucional bajo el formato híbrido. Sin embargo, no todos los estudiantes lo percibieron como tal.

Así también el programa EX es reconocido como una actividad en la que la mayoría de los estudiantes busca participar de alguna manera, por ser un momento de descanso y de conexión con sus compañeros. A pesar de que no es un programa académico, sirvió para que los estudiantes se sintieran conectados de alguna forma con la escuela y no se perdieran totalmente los vínculos. Además, las actividades al aire libre implicaban un menor riesgo de contagio, aliviando cualquier estrés al respecto. El movimiento como parte de la actividad física también aliviaba a los estudiantes del cansancio de la posición sentada por horas a diario.

Con los resultados de esta segunda categoría, podemos reconocer que hubo efectos en el rendimiento académico de los estudiantes que fueron positivos y negativos. Entre los negativos se evidencia una débil motivación intrínseca para el aprendizaje y baja participación en las actividades escolares con excepción de las que significan un espacio para reencontrarse con los amigos, como los deportes ofrecidos por la institución o los EXs. Esto señala que para los estudiantes el aprendizaje tiene un gran componente social, como ya lo afirmaba Vygotsky (citado en Cubero y Luque, 2001). Así también, los estudiantes asocian el aprender con la discusión y el intercambio de ideas por lo que necesitan de un entorno social para continuar su aprendizaje a través del andamiaje que le proveen sus pares.

En cuanto a los efectos positivos en esta categoría, los informantes indican un desarrollo del aprendizaje autónomo y el surgimiento de actitudes positivas hacia el aprendizaje que hace a los estudiantes más independientes y responsables con su propio proceso de aprender. Asimismo, perciben que sus logros, evidenciados a través de sus calificaciones mejoraron; sin embargo, la disonancia entre las calificaciones y los aprendizajes alcanzados indica que hay trabajo por hacer con respecto a la relevancia del currículo.

CONCLUSIONES

En respuesta a los objetivos de la investigación se pueden generar las siguientes conclusiones:

1. Respondiendo a la pregunta que guía el estudio ¿cuáles son las percepciones de los estudiantes de secundaria de una escuela privada norteamericana sobre los efectos de la pandemia en su desarrollo socioemocional y rendimiento académico? se concluye que la pandemia ha causado efectos positivos y negativos en el desarrollo socioemocional y en el rendimiento académico de los estudiantes del grado undécimo de la secundaria de una escuela privada norteamericana.
2. Los efectos negativos en el desarrollo socioemocional reportados por los adolescentes se reflejan en el estrés causado por las diversas situaciones generadas durante la pandemia. La principal de ellas, la falta de contacto con sus pares, reportándose incluso una pérdida de las capacidades de interrelacionarse con los que habían sido sus compañeros previamente. Tales situaciones produjeron, además, sentimientos negativos que en ocasiones llevaron a los estudiantes a estados de depresión y aislamiento que incluso continúan. Asimismo, las relaciones con los docentes fueron severamente afectadas, ya que hubo una desconexión evidente y una falta de interacción espontánea. Finalmente, un drástico cambio en el optimismo se evidencia en el sentimiento compartido por la mayoría de los adolescentes sobre la incertidumbre del futuro en general, incluso perdiendo la esperanza en la humanidad.
3. Los efectos positivos de la pandemia en el ámbito socioemocional se presentan en la forma de resiliencia que los estudiantes informantes han desarrollado durante el aislamiento obligatorio al emplear estrategias de manejo del estrés para poder sobrellevar la situación sanitaria. Asimismo, en el acercamiento con los miembros de la familia, por el que se sienten agradecidos. Sentimiento que a su vez les sirve como una forma de aliviarse del estrés que enfrentan. También los adolescentes responden al estrés

experimentado por sus familiares, amigos y desarrollan capacidades de empatía ofreciendo apoyo a través de la capacidad de escucha y el entretenimiento. Finalmente, a pesar de que el optimismo a nivel general se percibe como incierto, el optimismo sobre el futuro personal todavía sigue presente y los adolescentes informantes muy cautelosamente esbozan planes a corto, mediano y largo plazo en sus propias vidas.

4. A nivel del rendimiento académico, la percepción de los efectos negativos de la pandemia se evidencia en una motivación casi inexistente por el aprendizaje, relacionada a la incomodidad con el formato virtual y con la falta de interacción real, frente a frente con sus compañeros y docentes. Además, se presenta de manera extrínseca, casi exclusivamente respondiendo a la necesidad de buenas calificaciones. Los efectos en este sentido parecen aún continuar en algunos adolescentes lo que indica la severidad de dicha consecuencia. De similar manera, los estudiantes reportan que la participación en clases virtuales decayó considerablemente durante el periodo de distanciamiento social y solo empezó a mejorar paulatinamente una vez que se inició el formato híbrido. Es interesante notar que la principal razón de este declive se debe a la falta de contacto con sus pares y docentes, poniendo en evidencia el aspecto social del aprendizaje. Finalmente, los estudiantes reportan que el aprendizaje no fue el mismo que antes de la pandemia, citando diferencias en el tipo, cantidad y calidad de los contenidos, actividades e interacciones de la clase.
5. Los efectos positivos de la pandemia en el rendimiento académico reportado por los adolescentes informantes son la mejora de las calificaciones, la variedad de aprendizajes no académicos relacionados a cuestiones prácticas, de la realidad actual, así como del descubrimiento de sus propias capacidades. En ese sentido, el desarrollo de nuevas actitudes hacia el aprendizaje, la gestión eficiente de los contenidos virtuales, del manejo de su tiempo y de los recursos tecnológicos, dieron paso a la cimentación del aprendizaje autónomo, del cual los adolescentes se sienten satisfechos. Por último, la participación frecuente en actividades físicas al aire libre fue a la vez una estrategia de manejo del estrés y una forma de ser parte de la

comunidad educativa. Dichas actividades brindaron alivio, ante la monotonía de las clases virtuales y sirvieron además de espacio de socialización y reencuentro con sus pares.



RECOMENDACIONES

A nivel de la institución:

- Difundir los hallazgos de la investigación. El compartir los resultados del presente estudio con toda la comunidad educativa de la institución, escenario de investigación, puede llevar a que se generen iniciativas en el plano psicopedagógico, curricular y de apoyo a los padres de familia para paliar los efectos negativos de la pandemia.
- Formar un equipo interdisciplinario constituido por los docentes, directivos, padres y personal de apoyo psicopedagógico para reajustar el currículo. Estos ajustes deben efectuarse teniendo en cuenta las necesidades socioemocionales evidenciadas por los estudiantes del undécimo grado, así como su demanda por aprendizajes relevantes con el entorno que les rodea.
- Realizar un seguimiento al grupo de estudiantes entrevistados. Se debe asegurar que las situaciones estresantes y complejas expresadas en las entrevistas se resuelvan y, en caso contrario, ofrecerles el apoyo psico socio emocional que necesitan o derivarlos a personal especializado si fuese necesario.
- Incrementar las horas de educación física y los entrenamientos de los equipos deportivos. Las actividades físicas fueron una de las formas reportadas por los estudiantes para aliviar el estrés y socializar con sus pares, siendo una alternativa eficiente de contrarrestar algunos de los efectos negativos de la pandemia.
- Organizar eventos de confraternidad entre los miembros del plantel. Una forma de reestablecer las relaciones interpersonales entre estudiantes, así como entre estudiantes y docentes sería usar espacios dentro del día escolar para que los puedan restablecer sus redes sociales en un ambiente seguro y cómodo.
- Elaborar un plan de acompañamiento para los tutores académicos. Es esencial capacitar a los docentes para fortalecer el área de tutoría y poder brindar el apoyo necesario a los adolescentes mientras hacen la transición a la presencialidad.

A nivel de investigaciones futuras

- Realizar estudios similares con otros grados de la institución. Es importante recoger las percepciones de los estudiantes en otros grados de la secundaria para identificar los efectos de la pandemia en ellos y generar medidas que se ajusten a las necesidades sentidas.
- Realizar estudios similares con otros actores educativos como directivos, docentes y padres de familia. Recoger las percepciones de los diversos miembros de la comunidad educativa ayudará a obtener una visión más completa del impacto de la pandemia en la educación.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allemand, M., Steiger, A., & Fend, H. (2014). Empathy Development in Adolescence Predicts Social Competencies in Adulthood. *Journal of Personality, 83*(2), 229–241. <https://doi.org/10.1111/jopy.12098>
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educacional* (6.ª ed.). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Banco Mundial. (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/143771590756983343-0090022020/original/Covid19EducationSummaryesp.pdf>
- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N. y Alcalay, L. (2013). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: Evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica, 13*(2), 627–638. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy13-2.radp>
- Bernate, C. (2020). *NAIS Research: Addressing mental health in your school community*. National Association of Independent Schools. <https://www.nais.org/articles/pages/member/research/research-advisory-on-mental-health/>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI, 10*, 61–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Cahapay, M. B. (2020). Rethinking Education in the New Normal Post-COVID-19 Era: A Curriculum Studies Perspective. *Aquademia, 4*(2), ep20018. <https://doi.org/10.29333/aquademia/8315>
- Camacho-Zuñiga, C., Pego, L., Escamilla, J., & Hosseini, S. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on students' feelings at high school, undergraduate, and postgraduate levels. *Heliyon, 7*(3), e06465. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06465>
- Castejón, J. y Navas, L. (1992). Determinantes del rendimiento académico en la enseñanza secundaria. Un modelo causal. *Análisis y modificación de conducta, 18*(61), 697–729. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7081195>
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2018). Emociones, afectos, optimismo y satisfacción vital en la formación inicial del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 22*(1), 215–233. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63642>
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Cubero, R. y Luque, A. (2001). Desarrollo, educación y educación escolar: La teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Coords.), *Desarrollo Psicológico y Educación* (Vol. 2, pp. 137–154). Alianza Editorial.
- Cuccinotta, D., & Vanelli, M. (2020). WHO declares COVID-19 a pandemic. *Acta Biomed 2020, 91*(1), 157–160. <https://doi.org/10.23750/abm.v91i1.9397>

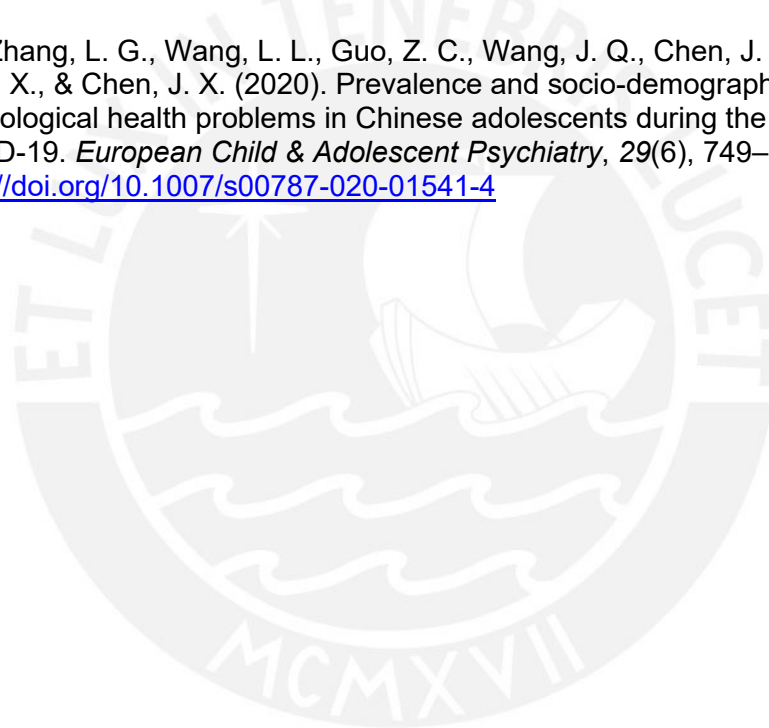
- Cutuli, J. J., & Herbers, J. E. (2018). Resilience in the Context of Development: Introduction to the Special Issue. *The Journal of Early Adolescence*, 38(9), 1205–1214. <https://doi.org/10.1177/0272431618757680>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. (pp. 91–103). UNESCO.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, 23(2), 165–174. [https://doi.org/10.1016/0346-251x\(95\)00005-5](https://doi.org/10.1016/0346-251x(95)00005-5)
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>
- Erazo-Santander, O. (2013). Caracterización psicológica del estudiante y su rendimiento académico. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 23–41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5123816>
- Ferreira, H. A. (2019). Aprendizaje emocional y social: enseñar y aportar a la formación integral. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 12(1), 116–126. <https://doi.org/10.18359/reds.4019>
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436–443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- García, F., Fonseca, G. y Concha, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: Un estudio comparado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1–26. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.21072>
- García, G. (2021). *Apoyo social percibido y rendimiento académico en estudiantes de secundaria ante el COVID-19* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Católica de Santa María. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2862693>
- Greenhow, C., Lewin, C., & Staudt Willet, K. B. (2020). The educational response to Covid-19 across two countries: a critical examination of initial digital pedagogy adoption. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 7–25. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2020.1866654>
- Guskey, T. (2013). Defining Student Achievement [Libro electrónico]. En J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International Guide to Student Achievement* (1.ª ed., pp. 3–6). Routledge.
- Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative Research Methods* (2.ª ed.) [Libro electrónico]. SAGE Publications Ltd.
- Hu, M., & Li, H. (2017). Student Engagement in Online Learning: A Review. 2017 *International Symposium on Educational Technology (ISET)*, 39–43. <https://doi.org/10.1109/iset.2017.17>

- Johns Hopkins University. (2021). *COVID-19 Dashboard*. Johns Hopkins Coronavirus Resource Center. <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>
- Krejtz, I., Nezlek, J. B., Michnicka, A., Holas, P., & Rusanowska, M. (2014). Counting One's Blessings Can Reduce the Impact of Daily Stress. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 25–39. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9578-4>
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the Potential Impact of COVID-19 School Closures on Academic Achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549–565. <https://doi.org/10.3102/0013189x20965918>
- Kurtz, H. B. H., & Herold, B. (2020). *Opinion of DeVos plunging, truancy rising: 10 Key findings from latest EdWeek survey*. Education Week. <https://www.edweek.org/leadership/opinion-of-devos-plunging-truancy-rising-10-key-findings-from-latest-edweek-survey/2020/04>
- Lamas, H. (2015). School Performance. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 351–386. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Leonard, N. R., Gwadz, M. V., Ritchie, A., Linick, J. L., Cleland, C. M., Elliott, L., & Grethel, M. (2015). A multi-method exploratory study of stress, coping, and substance use among high school youth in private schools. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01028>
- Malti, T., & Noam, G. G. (2016). Social-emotional development: From theory to practice. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), 652–665. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1196178>
- Mercadal, T. (2021). *Student engagement*. Salem Press Encyclopedia.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Moreno, D., López, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familia y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123–136. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56012876010>
- Naciones Unidas. (2020). *La COVID-19 y la necesidad de actuar en relación con la salud mental*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_covid_and_mental_health_spanish.pdf
- National Center for Education Statistics. (2020). *Table 1.3. Types of state and district requirements for kindergarten entrance and attendance, by state: 2020*. State Education Practices (SEP). https://nces.ed.gov/programs/statereform/tab1_3-2020.asp
- Niemi, H. M., & Kousa, P. (2020). A Case Study of Students' and Teachers' Perceptions in a Finnish High School during the COVID Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, 4(4), 352–369. <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.167>

- OCDE. (2002). Efecto. En *Glosario de los principales términos sobre evaluación y gestión basada en resultados*. <https://www.oecd.org/development/peer-reviews/2754804.pdf>
- OCDE. (2021). *The state of school education. One year into the COVID pandemic*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/201d8e84-en>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Salud mental del adolescente*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Organización Panamericana de la Salud. (2020). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. OPS/OMS | Organización Panamericana de la Salud. <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>
- Othering and Belonging Institute. (2021). *Study: Vermont ranks best in Covid-19 response. Globally, US ranks near bottom* [Comunicado de prensa]. <https://belonging.berkeley.edu/study-vermont-ranks-best-covid-19-response-globally-us-ranks-near-bottom>
- Ozaydin, B., & Cakir, H. (2018). Participation in online courses from the students' perspective. *Interactive Learning Environments*, 26(7), 924–942. <https://doi.org/10.1080/10494820.2017.1421562>
- Pérez De Cabrera, L. (2013). El rol del docente en el aprendizaje autónomo. *Diálogos*, 7(11), 45–62. <http://rd.udb.edu.sv:8080/jspui/bitstream/11715/461/1/3.%20El%20rol%20del%20docente%20en%20el%20aprendizaje.pdf>
- Persike, M., & Seiffge-Krenke, I. (2011). Competence in Coping with Stress in Adolescents from Three Regions of the World. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(7), 863–879. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9719-6>
- Pulido, F. y Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 29–39. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>
- Real Academia Española. (2021). Impacto. En *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/impacto>
- Salzano, G., Passanisi, S., Pira, F., Sorrenti, L., La Monica, G., Pajno, G. B., Pecoraro, M., & Lombardo, F. (2021). Quarantine due to the COVID-19 pandemic from the perspective of adolescents: the crucial role of technology. *Italian Journal of Pediatrics*, 47(1). <https://doi.org/10.1186/s13052-021-00997-7>
- Sánchez, C., Daura, F. y Laudadio, J. (2019). La comunidad escolar como medio para el desarrollo socio emocional de los alumnos. Un estudio de caso en la República Argentina. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 31–49. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052019000300031>
- Scott, S. R., Rivera, K. M., Rushing, E., Manczak, E. M., Rozek, C. S., & Doom, J. R. (2021). "I Hate This": A Qualitative Analysis of Adolescents' Self-Reported Challenges During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Adolescent Health*, 68(2), 262–269. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.11.010>

- Shah, R., Paulson, J., & Couch, D. (2019). The Rise of Resilience in Education in Emergencies. *Journal of Intervention and Statebuilding*, 14(3), 303–326. <https://doi.org/10.1080/17502977.2019.1694390>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica* (1.ª ed.). Ediciones Morata.
- Smith, J., Guimond, F. A., Bergeron, J., St-Amand, J., Fitzpatrick, C., & Gagnon, M. (2021). Changes in Students' Achievement Motivation in the Context of the COVID-19 Pandemic: A Function of Extraversion/Introversion? *Education Sciences*, 11(1), 30. <https://doi.org/10.3390/educsci11010030>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de casos* (2nd ed.). Ediciones Morata.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4.ª ed.). ECOE.
- UNESCO. (2017). Impacto. En *Glosario. Alianza Global para la Diversidad Cultural*. <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/programmes/global-alliance-for-cultural-diversity/resource-centre/tools/glossary/>
- UNESCO. (2020). *COVID- 19 crisis and curriculum: sustaining quality outcomes in the context of remote learning*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/covid-19-crisis-and-curriculum-sustaining-quality-outcomes-in-the-context-of-remote>
- UNESCO. (2021a). *Education: From disruption to recovery*. UNESCO COVID-19 Response. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>
- UNESCO. (2021b). *One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe*. <https://apa.sdg4education2030.org/covid19/one-year-covid-prioritizing-education-recovery-avoid-generational-catastrophe>
- UNICEF. (2020). *El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*. <https://www.unicef.org/lac/el-impacto-del-covid-19-en-la-salud-mental-de-adolescentes-y-j%C3%B3venes>
- UNICEF, UNESCO, Banco Mundial y Programa Mundial de Alimentos. (2020). *Marco para la reapertura de las escuelas*. <https://www.unicef.org/es/documents/marco-para-la-reapertura-de-las-escuelas>
- U.S. Department of Education. (2021). *ED COVID-19 Handbook: Roadmap to reopening safely and meeting all students' needs* (Nº 2).
- Vermont Agency of Education. (2021). *About Us - Agency of Education*. State of Vermont Agency of Education. <https://education.vermont.gov/about-us>
- Vermont Agency of Education and the Vermont Department of Health. (2020). *A strong and healthy start. Safety and health guidance for Vermont Schools*. <https://education.vermont.gov/documents/guidance-strong-healthy-start-health-guidance>
- Vermont Department of Health. (2021). *Weekly summary of Vermont COVID-19 data reflecting cases identified between March 5, 2020 – March 3, 2021*. <https://www.healthvermont.gov/sites/default/files/documents/pdf/COVID19-Weekly-Data-Summary-3-5-2021.pdf>

- World Health Organization & UNICEF. (2021). *Helping adolescents thrive toolkit. Strategies to promote and protect adolescent mental health and reduce self-harm and other risk behaviors*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/341344>
- Yavuz, O. (2019). A Quantitative Exploration of Students' Mindsets and Behaviors: A Whole Child Academic, Emotional, and Career Development. *International Journal of Educational Reform*, 28(4), 319–347. <https://doi.org/10.1177/1056787919856735>
- Yilmaz, K. (2013). Comparison of Quantitative and Qualitative Research Traditions: epistemological, theoretical, and methodological differences. *European Journal of Education*, 48(2), 311–325. <https://doi.org/10.1111/ejed.12014>
- Zhang, Z., Zhai, A., Yang, M., Zhang, J., Zhou, H., Yang, C., Duan, S., & Zhou, C. (2020). Prevalence of depression and anxiety symptoms of high school students in Shandong province during the COVID-19 epidemic. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.570096>
- Zhou, S. J., Zhang, L. G., Wang, L. L., Guo, Z. C., Wang, J. Q., Chen, J. C., Liu, M., Chen, X., & Chen, J. X. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(6), 749–758. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01541-4>



ANEXOS

ANEXO 1. Proceso de evaluación de la tesis

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura investigadora	Mag. Nora Cepeda	9/12/20
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de tesis 1	Mag. Dany Briceño	20/4/21
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1	Mag. Lileya Manrique Mag. Patricia Escobar	22/06/21
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2	Mag. Lileya Manrique Mag. Patricia Escobar	28/09/21
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2	Dra. Lourdes Salas (Universidad Autónoma de Zacatecas, México) Mag. Patricia Escobar	16/11/21
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	Mag. Dany Briceño	17/12/22
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	Mag. Dany Briceño	18/02/22
Revisión del jurado (aprobación)	Dra. Lourdes Salas (Universidad Autónoma de Zacatecas, México)	16/03/22
	Mag. Patricia Escobar	20/03/22

ANEXO 2. Guía de entrevista

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN:

Percepciones de estudiantes de secundaria sobre los efectos de la pandemia en su desarrollo socioemocional y rendimiento académico.

I. Introducción a la entrevista

- Agradecer por la participación del entrevistado y ofrecer una breve presentación del entrevistador
- Dar a conocer el objetivo de la entrevista y de la investigación. Explicar brevemente los términos más importantes.
- Aclarar que no hay respuestas correctas ni incorrectas.
- Informar sobre la grabación de la entrevista.
- Reiterar la confidencialidad de la información.
- Recordar la duración aproximada de la entrevista: entre 45 y 60 minutos.

II. Datos generales

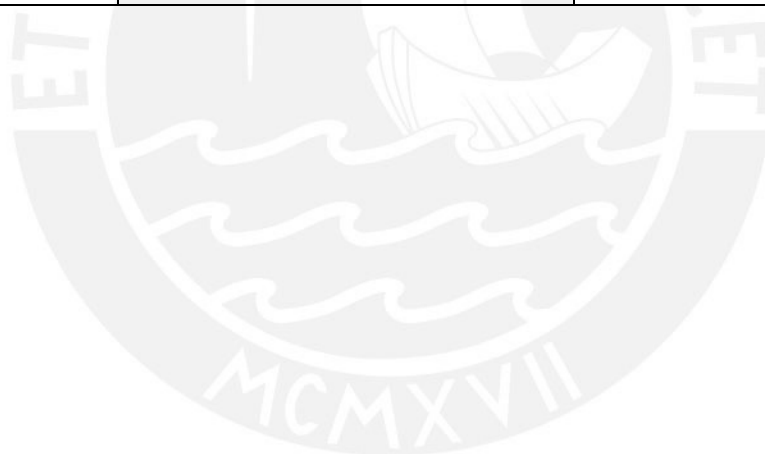
Entrevistado N° _____ Sexo: (M) (F) Edad: _____

Fecha de la entrevista: _____ Hora: _____

Lugar: _____ Duración: _____

CATEGORÍA	EFECTOS EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL		
SUBCATEGORÍAS	PREGUNTAS	REPREGUNTAS	
		SÍ	NO
En el manejo del estrés	1. ¿Cómo te has sentido durante este tiempo de pandemia? Cuéntame.		
	2. ¿Hubo situaciones estresantes relacionadas con la escuela o el entorno familiar durante este tiempo de pandemia?	¿Cuáles?	
		¿Pudiste sobrellevarlas?	
		¿Qué te ayudó a sobrellevarlas?	¿Qué te ha ayudado a sobrellevar la pandemia?
En las relaciones interpersonales	3. ¿Cómo fue la relación con tus familiares durante el tiempo de distanciamiento social? ¿Y con tus compañeros? ¿Y con tus profesores?		
En la empatía	4. Durante el tiempo de la pandemia ¿te enteraste de algún evento o situación difícil entre tus compañeros o docentes? ¿Y entre tus familiares?	¿Cómo te sentiste?	
		¿Cómo reaccionaste?	
En el optimismo	5. ¿Qué pensamientos, ideas o sentimientos se generan en ti cuando te hablan del futuro?		
	6. ¿Consideras que esos pensamientos, ideas o sentimientos han cambiado a raíz de la pandemia?	¿Cómo así?	
CATEGORÍA	EFECTOS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO		
En los logros de aprendizaje	7. Durante el distanciamiento social, ¿cómo ibas con tus estudios? Cuéntame.		
En el aprendizaje autónomo	8. ¿Durante la etapa de distanciamiento social, fue fácil para ti seguir las clases en línea? Explícame, por favor		
	9. ¿Durante la pandemia podías realizar tus tareas de forma independiente y sin problemas? ¿Y antes de la pandemia?	¿Qué te ayudó a realizarlas?	¿Por qué no?

En la motivación intrínseca y extrínseca	10. ¿Durante el distanciamiento te sentías motivado a estudiar?	¿Qué te motivaba a seguir estudiando?	¿Por qué no?
		¿Quiénes te motivaban a seguir estudiando?	
		¿Y antes de la pandemia te sentías motivado?	
En la participación del estudiante	11. ¿Participabas en las clases en línea de la misma manera que lo hacías de forma presencial?	¿Y cómo era tu participación?	¿Por qué no?
	12. ¿Participabas de las actividades escolares extracurriculares o que no eran académicas durante la pandemia?	¿Cuáles?	¿Por qué no?
En los logros de aprendizaje	13. ¿Consideras que pudiste aprender cuando las clases fueron en línea? Explícame, por favor.	¿Y antes de la pandemia, aprendías?	



ANEXO 3. Interview guide

RESEARCH TITLE

High school students' perceptions about the effects of the pandemic in their socioemotional development and academic performance.

I. Introduction

- Thank the participant and offer a brief presentation of the interviewer.
- Let the participant know about the objective of the interview and the research. Then, explain the most relevant terms briefly.
- Make clear that there are not any right or wrong questions.
- Inform the participant about the recording.
- Review the confidentiality protocols of this study.
- Mention that the length of the interview is approximately between 45 to 60 minutes.

II. General Information

Participant N° _____ Sex: (M) (F) Age: _____

Interview date: _____ Time: _____

Place: _____ Duration: _____

CATEGORY		EFFECTS ON THE SOCIOEMOTIONAL DEVELOPMENT	
SUBCATEGORIES	QUESTIONS	Follow-up questions	
		YES	NO
In their stress management	1. How have you felt during the pandemic? Tell me about it.		
	2. Were there any stressful situations at school or at home during the pandemic?	Which ones?	
		Were you able to cope with them?	
		What helped you cope with those stressful situations?	What has helped you cope with the pandemic?
In their interpersonal relationships	3. How was the relationship with your family members during the social distancing time? And with your classmates? And with your teachers?		
In their empathy	4. During the pandemic, were you aware of any difficult event or situation among your peers or teachers? And among your family members?	How did you feel?	
		How did you react?	
In their optimism	5. What thoughts, ideas or feelings come to you regarding the future?		
	6. Do you think that those thoughts, ideas or feelings have changed due to the pandemic? How come?		
CATEGORY		EFFECTS ON ACADEMIC ACHIEVEMENT	
In the achievement of their learning goals	7. During the social distancing time, how were your studies? Tell me about it.		
In their autonomous learning	8. During the social distancing time, was it easy for you to follow the online classes? Explain, please.		
	9. Before the pandemic, were you able to do your work independently and with no problems? And during the pandemic?	What helped you to get them done?	Why not?

In the intrinsic and extrinsic motivation	10. During the social distancing time, were you motivated to study?	What motivated you to continue studying?	Why not?
		Who motivated you to keep studying?	And before the pandemic?
		Did you feel motivated before the pandemic?	
In student participation	11. Did you participate in online classes in the same manner that you did in in-person classes?	And how was your participation?	Why not?
	12. Did you participate in extracurricular or non-academic activities during the pandemic?	Which ones?	Why not?
In the achievement of their learning goals	13. Do you think that you were able to learn during the pandemic? Explain to me.	And before the pandemic, did you learn?	



ANEXO 4. Consentimiento informado / Parental permission

Parental Permission for a Minor to Participate in Research High school students' perceptions about the effects of the pandemic in their socioemotional development and their academic performance

A. PURPOSE AND BACKGROUND

My name is Adriana Isabel Rodríguez Raymundo. I am a graduate student at Pontificia Universidad Católica del Perú, in the process of writing my thesis to obtain a Master's degree in Education with a mention in Curriculum. I am conducting research on high school students' perceptions about the pandemic's effects on their socioemotional development and academic performance. The objective is to describe and analyze their perceptions about such effects. I am inviting your child to take part in the research because they are in the 11th-grade class.

B. PROCEDURES

If you agree to let your child participate in this research, the following will occur:

- Your child will be invited for an interview.
- The interview will take place at the school at a time arranged with the student and family, ideally after school.
- The duration of the interview is approximately 60 minutes.
- The discussions will be audio and video recorded.

C. RISKS

I will reduce the risk of loss of privacy by not using any real names or other identifiers in the written report. I will also keep all data in an external hard drive locked in a secure location. Only the researcher will have access to the data.

There may be some discomfort at being asked some of the questions. Your child may answer only those questions they want to, or they may stop the entire process at any time without any penalty.

D. CONFIDENTIALITY

The research data will be kept in an external hard drive locked in a secure location. Only the researcher will have access to the data. Audio or video recordings will be destroyed six months after the culmination of the study. If you wish, you can provide an email address to receive notification of the date when the data is discarded.

E. COMPENSATION

This project is entirely voluntary.

There will be no compensation for participation in this project.
Snacks will be provided on the day of the interview.

H. ALTERNATIVES

The alternative is not to participate.

I. QUESTIONS

If you have any further questions about the study, you may contact the researcher by email at adriana.rodriguez@pucp.edu.pe, or you may contact her by calling (802) 233-2505.

J. CONSENT

You have been given a copy of this consent form to keep.

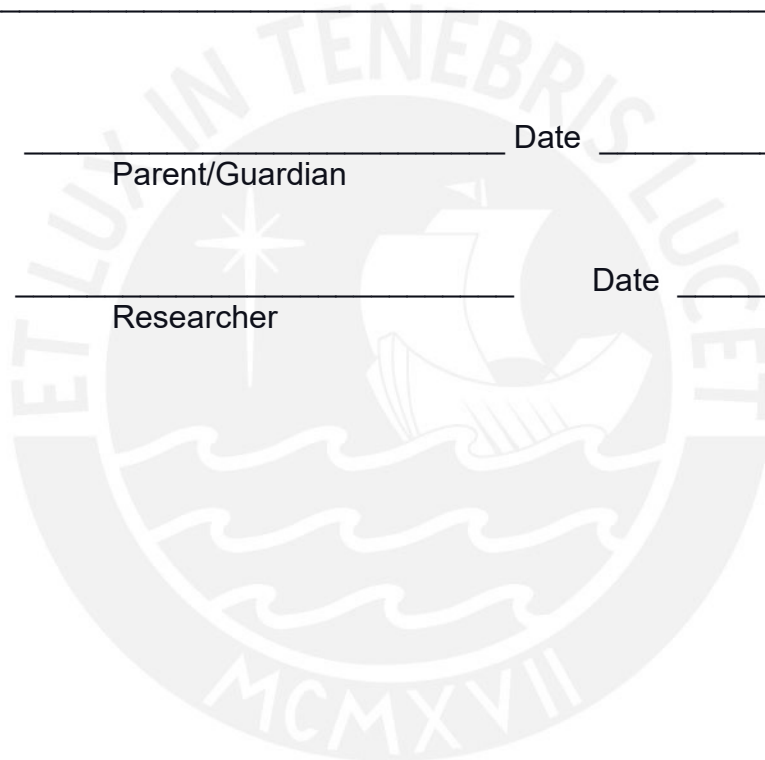
PARTICIPATION IN THIS RESEARCH IS VOLUNTARY. You are free to decline to have your child participate in this research. You may withdraw your child's participation at any point without penalty. Your decision whether or not to participate in this research will have no influence on your or your child's present or future status at Vermont Commons School.

Child's Name _____

I would like the data erasing notification to be sent to the following email address:

Signature _____ Date _____
Parent/Guardian

Signature _____ Date _____
Researcher



ANEXO 5. Asentimiento informado / Assent to participate

ASSENT TO PARTICIPATE IN RESEARCH

High school students' perceptions about the effects of the pandemic in their socioemotional development and their academic performance

Purpose of Research

My name is Adriana Isabel Rodríguez Raymundo. I am a graduate student at Pontificia Universidad Católica del Perú, in the process of writing my thesis to obtain a Master's degree in Education with a mention in Curriculum. I am conducting research on high school student's perceptions about the effects of the pandemic on their socioemotional development and academic performance. The objective is to describe and analyze their perceptions about such effects. I am inviting you to take part in the research because you are in the 11th-grade class.

Research Procedures

If you agree to participate, I will interview you at a time and location convenient for you. The interview will take about 60 minutes, and I will audio and video record the interview to make sure I understand what you have said. If I need to clarify your statements, I will contact you by e-mail or in person after the interview.

Risks

The only risk to you is a possible loss of privacy. To protect your privacy, I will keep the audio-and-video recordings and transcripts of the interviews in an external hard drive, locked in a secure location to ensure the confidentiality of the data. I will not use your name or any other identifying information in the research reports. I will discard the data after six months.

Benefits

There is no direct benefit to you for taking part in the research. However, we hope that what we find may give deeper insights to educators and administrators about students' perceptions of the pandemic effects on adolescents' social and emotional development and academic performance.

Costs and Compensation

There will be no costs to you other than your time and any personal transportation costs. You will not be paid for participation. You will be offered snacks during the interview.

You have been given a copy of this consent to keep. If you have any questions about the research, you may contact me at adriana.rodriguez@pucp.edu.pe or contact me in person.

Please note that participation in research is voluntary. You may answer only those questions you want to answer, and you may stop participating at any point in the process with no penalty.

Please, select one of the following:

_____ Yes, I want to participate in this research.

_____ No, I do not want to participate in this research.

Participant's Name _____

Participants Signature _____ Date _____

Researcher's Signature _____ Date _____

