



Imaginarios infantiles: regreso escolar post ASPO y vivencias emocionales durante el confinamiento. Estudio cualitativo con dibujos¹

Children's Imaginaries: Return to School after ASPO and Emotional Experiences during Lockdown. A Qualitative Study with Drawings

Carolina Greco  ²

Para citar este artículo: Greco, C. (2025). Imaginarios infantiles: regreso escolar pos-ASPO y vivencias emocionales durante el confinamiento. Estudio cualitativo con dibujos. *Infancias Imágenes*, 24(1), 1-15. <https://doi.org/10.14483/16579089.23562>

Resumen

La OMS declaró la pandemia por COVID-19 implementando el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) y suspendiendo la escolaridad presencial. Acabada la emergencia sanitaria, fue necesario organizar la reapertura escolar. Según la UNICEF (2020), este proceso se divide en tres etapas: antes, durante y después de la reapertura. Esta investigación se enfoca en el primer momento, con los objetivos de conocer cómo los/las niños/as se imaginaban el regreso escolar presencial y qué emociones vivenciaron durante el ASPO. Se utilizó una estrategia cualitativa de investigación, cuyo instrumento fue un formulario en línea completado con dibujos y relatos de los niños/as, así como con las respuestas a una entrevista semiestructurada para madres/padres. Participaron 10 niños/as argentinos, entre ellos 8 niñas, con edades de 5 a 11 años. Los resultados identificaron categorías emergentes

Recibido: 27 de abril de 2025

Aprobado: 27 de octubre de 2025

como: medidas de bioseguridad, dimensión temporal, emociones positivas y negativas. Así, este estudio aporta a la promoción de la salud mental y prevención de problemas para esta en situaciones de crisis mundial.

Palabras clave: ASPO, reapertura escolar, emociones, dibujo

Abstract

The WHO declared the COVID-19 pandemic implementing mandatory preventive social isolation (ASPO as acronym in spanish) and suspending in-person schooling. Once the health emergency ended, it was necessary to organize the reopening of schools. According to UNICEF (2020), this process is divided into three stages: before, during, and after reopening. This research focuses on the first stage, aiming to understand how children imagined returning to in-person school and what emotions they

1 El artículo deriva de la investigación denominada *Investigación sobre la percepción de los niños y las niñas respecto al regreso escolar post aislamiento social obligatorio por COVID – 19*, iniciada en septiembre de 2021 y finalizada en marzo de 2022, Argentina. La investigación contó con el aval de la Dirección y Consejo Directivo del Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA) CCT CONICET Mendoza-Argentina.

2 Doctora en Psicología, Universidad de San Luis, Argentina. Correo electrónico: cgreco@mendoza-conicet.gob.ar. <https://orcid.org/0000-0001-9481-0132>

experienced during ASPO. A qualitative research strategy was used, employing an online questionnaire completed with children's drawings and narratives, as well as with responses to a semi-structured interview for parents. Ten Argentine children participated, including eight girls, aged 5 to 11 years. The results identified emerging categories such as

biosecurity measures, the temporal dimension, and positive and negative emotions. Thus, this study contributes to the promotion of mental health and the prevention of mental health problems in situations of global crisis.

Keywords: ASPO, school reopening, emotions, drawing

Introducción

El COVID-19 fue una enfermedad infecciosa generada por el coronavirus 2 que invadió al mundo entero. El intenso y rápido contagio llevó a que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declarara emergencia sanitaria en enero del 2020 y posteriormente pandemia en marzo del mismo año. En ese contexto, el gobierno nacional argentino declaró el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) en el país y la suspensión de clases presenciales por tiempo indefinido. Las actividades escolares continuaron por medio de tecnologías digitales. Las respuestas educativas fueron variadas dependiendo de factores individuales, familiares y socioeconómicos.

Según la UNESCO (2020), la pandemia profundizó las desigualdades sociales y educativas ya existentes, generando nuevos mecanismos de exclusión. El cierre de instituciones escolares tuvo un efecto negativo en el bienestar de niños/as, especialmente para aquellos/as de hogares vulnerables socialmente, expuestos a ausencia de recursos tecnológicos, dificultades en la conectividad y situaciones de violencia intrafamiliar (acrecentada por el encierro), así como por el aumento de miedo, ansiedad e incertidumbre al estar en una situación de crisis de tal magnitud (Díaz Rubio y Donoso Fuentes, 2022; Lizondo-Valencia et al., 2021; Neumann et al., 2021; Sánchez Boris, 2021).

Los actores en el contexto escolar organizaban y planificaban cómo dar respuestas a la continuidad educativa, con lo que comenzaba a pensarse la re-apertura de las escuelas y el regreso a las clases presenciales. Al respecto, UNICEF (2020), en su informe sobre el retorno a la presencialidad escolar, refirió tres momentos: 1) antes de la reapertura, 2) en medio de la reapertura y 3) con

las escuelas abiertas. En el marco del primer momento comenzó esta investigación entre agosto y septiembre de 2020, en formato virtual y con aval institucional del CONICET-INCIHUSA. En este sentido, cabe mencionar que el propósito de la investigación fue el de ir anticipando escenarios futuros respecto a qué esperaban, pensaban y sentían los/las niños/as con respecto al regreso escolar presencial luego del ASPO.

En esos momentos no se sabía cuándo ni cómo los/las niños/as regresarían a sus escuelas de manera presencial, pero era necesario estar preparados para recibirlos/as de la mejor manera posible y trabajar a favor de sus necesidades de aprendizaje, emocionales, de salud y protección. El retorno exigía pensar nuevas formas de vinculación y de organización escolar de cara a medidas de protección. Igualmente había que atender a la dimensión socioemocional; es sabido que el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico están interrelacionados con el desarrollo socioemocional e inciden en los procesos de aprendizaje (Corcoran et al., 2018; Osher et al., 2016; Parke et al., 1998). Sin duda la re-apertura de las instituciones escolares implicaba oportunidades y desafíos para la salud mental de los/las niños/as y adolescentes (Bolívar Botia, 2021; Chávez Herrera et al., 2022; Piñeros-Ortiz et al., 2023).

Diversos trabajos se llevaron a cabo contemplando diferentes modalidades de expresión por parte de niños/as y adolescentes acerca de la pandemia. Al respecto, Gorrotxategi Gorrotxategi et al. (2020) realizaron una investigación en España con una muestra de jóvenes entre los 3 y los 16 años, con el objetivo de conocer por medio de dibujos, cuentos y videos breves cómo vivenciaron el confinamiento por el coronavirus. El estudio se llevó a cabo con una estrategia de investigación cualitativa y los

resultados señalaron que los/las participantes expresaron tener miedo al estar fuera de su casa y sentirse seguros en su hogar, manifestaron sentirse aburridos y experimentaron emociones negativas como tristeza y enojo al no poder estar con sus amigos y su familia extensa. Los autores también describen la experiencia de emociones positivas como felicidad y alegría al compartir más tiempo en familia, al igual que un sentimiento de optimismo y esperanza junto a la comunidad representado por el arco iris.

Otro estudio realizado en Perú por [Rojas Flores \(2021\)](#), acerca del COVID y sus implicancias en el contexto educativo, señala que se vivenciaron varias emociones negativas por el temor a contagiarse, por el distanciamiento social y la pérdida de rutinas y de actividades placenteras. En Cuba, [Frómeta-Domínguez et al. \(2021\)](#) realizaron un trabajo con niños/as y adolescentes cuyo propósito fue caracterizar el impacto psicológico que generó el COVID-19. Para ello utilizaron el dibujo libre como instrumento de exploración y evaluación. Entre los resultados se halló que el 87% de participantes dibujó el recurso del barbijo, desinfectantes, lavado frecuente de manos y aislamiento físico. Del mismo modo los resultados señalaron al confinamiento como un momento para compartir actividades con la familia y pasar más tiempo con la misma, acompañándose en la situación de emergencia sanitaria y evidenciando valores de unidad y solidaridad frente a la crisis. Entre las emociones negativas representadas en los dibujos emergieron sentimientos de agresividad, irritabilidad, ansiedad y temor.

En lo que respecta a la expectativa de los/las niños/as y adolescentes sobre el regreso escolar, una investigación llevada a cabo por [Piñeros-Ortiz et al. \(2023\)](#) refirió que aquellos con trastornos de neurodesarrollo (TND) y trastornos mentales (TM) como ansiedad, fobia y depresión mostraron cierto rechazo al regreso escolar presencial, ya que tenían miedo de enfrentar las dificultades que presentaban antes de la ASPO y sentían que no contaban con la preparación adecuada para tal desafío. Muchos de ellos/as habían estado expuestos a situaciones de exclusión y acoso escolar antes de la ASPO y retornar implicaba enfrentarse nuevamente con tal problemática, entonces con mayor ansiedad y estrés.

Algunos estudios realizados antes de que las instituciones escolares re-abrieran, detectaron que los/las niños/as manifestaban un estado intenso de ansiedad debido al proceso de aislamiento vivido, el estar lejos de sus pares y frente al peligro de contagiar a sus familias ([Miao et al., 2023](#); [Burak, 2023](#); [Dextre-Vilchez et al., 2023](#); [López y Drivet, 2023](#); [Anderete Schwal, 2021](#)). En ese aspecto, [Burak \(2023\)](#) refiere que el conocimiento y la conciencia acerca del uso de las medidas de protección personal y ambiental, al pensar en el regreso escolar y el cuidado hacia sus familias, disminuían esos síntomas de ansiedad en los/las niños/as. Asimismo, el saber que los miembros de su familia recibirían la vacuna contra el COVID-19, tranquilizaba a los/las niños/as ya que no les generaba tanta incomodidad pensar que podrían regresar a la presencialidad escolar y llevar el virus a sus hogares. En ese sentido, cabe pensar que una de las intervenciones claves para poder pensar el retorno escolar presencial por ASPO fue el proceso de vacunación ([Correa D. et al., 2021](#); [Castillo Imbaquingo y Pico Álvarez, 2021](#); [Villena et al., 2022](#)). De este modo, esta estrategia y las medidas de bioseguridad se convertían en factores protectores frente al temor y la expectativa de regreso escolar ([Ministerio de Educación de Bolivia y UNESCO, 2021](#)).

En este contexto, la presente investigación invitó a los/as niños/as a representar cómo se imaginan la vuelta a la escuela pos ASPO por medio de un dibujo. La imaginación en la infancia según [Harris et al., 2007](#) no implica solo pensar, fantasear o contemplar lo no real o inexistente sino que ella también se encuentra ligada a la propia observación y contemplación de la realidad. [Harris \(2022\)](#) señala que la imaginación de los/las niños/as les ayuda a anticipar la realidad y sus alternativas cercanas. El mencionado autor explica que la imaginación de los/las niños/as se cimenta en las situaciones de la vida cotidiana que han observado y recordado y que, tal apreciación, se evidencia en los juegos de simulación, en los experimentos, en la construcción de juguetes y en el dibujo figurativo.

Ahora bien, teniendo en cuenta algunos de los trabajos mencionados, aquí se considera el dibujo, pues expresarse desde este es una manera artística, lúdica, recurrente y familiar para los/las niños/

as. Dibujar posibilita la integración de emociones negativas y positivas, miedos, preocupaciones, creencias, fantasías, expectativas, sueños y deseos, además de ser una actividad de disfrute y placer (Fernández-Castillo y Salazar Ubago, 2016; Correa Plaza y Bote López, 2022; Puleo Rojas, 2012). Esta actividad contribuye al desarrollo de las áreas motora, cognitiva y emocional. Esta última esfera ayuda a los/las niños/as a expresar emociones que no sabrían enunciar con palabras. Además, fomenta la creatividad y la imaginación. A través de los dibujos se puede interpretar qué piensan los/las niños/as, cómo se sienten y cómo ven el mundo que les rodea (Puleo Rojas, 2012; Ticona Mamani et al., 2023).

Un aspecto importante señalado en la mayoría de las investigaciones sobre el dibujo infantil es el desarrollo del mismo (Martínez, 2014; Lowenfeld, 1961). Según Lowenfeld, 1961, el dibujo infantil atraviesa diferentes etapas: garabateo (2-4 años), preesquemática (4-7 años), esquemática (7 y 9 años), principio del realismo (9 a 11 años), la etapa del pseudonaturalismo y el periodo de decisión (12 y 14 años). Conocer este marco y las características de los dibujos realizados, contribuye a construir las categorías visuales emergentes, comprender procesos no verbales, triangular datos visuales y narrativos, al igual que describir modos culturales y subjetivos de representación.

A partir de todo lo expuesto, los objetivos de este trabajo son: 1) conocer cómo los/las niños/as se imaginaron el regreso escolar presencial post ASPO por COVID-19; y 2) identificar, según sus padres, las emociones que los/las niños/as vivenciaron durante la ASPO. Así se brindará respuestas al vacío teórico-empírico acerca de las expectativas del regreso escolar post-ASPO de un grupo de niños/as argentinos/as entre 5 y 11 años de edad durante el periodo (2020–2022), así como respecto a las vivencias emocionales experimentadas por ellos durante el confinamiento, de acuerdo a sus padres/madres.

Metodología

Se opta por una metodología de investigación cualitativa, utilizando la estrategia de la teoría

fundamentada visual (Konecki, 2009; 2011) y el estudio de casos (Stake, 1999). La primera consiste en generar teorías a partir de los datos empíricos (Strauss y Corbin, 2002). En este marco, la teoría fundamentada visual añade el análisis de datos visuales como documentos de archivo, fotografías, videos, periódicos, películas, posteo de foto y reels para la generación de categorías, propiedades y muestreo teórico (Konecki, 2009; 2011). Al respecto, este autor plantea que el uso de los datos visuales podría desarrollarse desde cinco combinaciones empíricas y lógicas. Estas combinaciones proponen el uso del material visual como auxiliar o no de otras fuentes de datos para la formulación de la teoría. Este trabajo se centró en la segunda combinación, que implica el uso de datos visuales como la principal fuente de material empírico (en este trabajo, el dibujo libre) junto con otros tipos de datos textuales auxiliares (por ejemplo, el relato de los padres, madres y del niño/a).

Muestra y participantes

En la investigación se utilizó un muestreo intencional (Patton, 2002). Los criterios de inclusión para ello fueron: niños/as que hubieran transitado el ASPO, escolarizados/as en nivel inicial (salas de jardín de infantes de 4 y 5 años) y primario (1° a 7° grado), que contaran con el consentimiento informado de sus responsables legales y con la disponibilidad para participar junto al acompañante adulto. Así participaron en total diez niños/as argentinos/as, de los cuales 8 fueron niñas, con edades comprendidas entre los 5 y 11 años, una media (M) de edad de 8.23 y desviación estándar (DE) de 1,92. La Tabla 1 indica la distribución por edad y género. El muestreo teórico se conformó por 10 dibujos y 10 relatos correspondientes a los/las niños/as. Igualmente, el muestreo estuvo determinado por el criterio de saturación teórica alcanzado cuando los datos recolectados ya no aportaron nuevas categorías relevantes a los objetivos de estudio (Strauss y Corbin, 2002). La unidad de análisis se constituyó por el conjunto integrado del dibujo libre realizado por el/la niño/a sobre el regreso escolar post-ASPO y el relato asociado del niño/a.

Tabla 1. Distribución por edad y género

Código	Edad	Género
01	9 años	F
02	11 años	F
03	6 años	F
04	8 años	F
05	9 años	F
06	9 años	F
07	7 años	F
08	10 años	F
09	8 años	M
10	10 años	M

Fuente: elaboración propia

Instrumentos

Debido a la situación de ASPO, se recurrió a un formulario de Google en línea titulado *¿Cómo te imaginas la vuelta al jardín o a la escuela? Investigación sobre la percepción de los/las niños/as respecto al regreso escolar post ASPO por COVID 19*. En la primera y segunda página se informa sobre la investigación (objetivos, características de los participantes, procedimientos, confidencialidad, avales institucionales, correo de contacto). La tercera página contiene la descripción de la actividad, la consigna y el formato de aceptación del consentimiento informado. En la cuarta pagina el padre, la madre o el adulto responsable debe responder un breve cuestionario acerca de: vínculo con el/la niño/a, género, edad, fecha de nacimiento, grupo de convivencia; también se les solicita mencionar cuáles consideran las emociones más frecuentes que experimentaron sus hijos/as durante la ASPO, e igualmente se les pide adjuntar la foto del dibujo en formato JPG y/o relato del niño/a acerca de cómo se imagina el regreso escolar. Se creó un *email* para tener un canal de comunicación en caso que los padres, madres y tutores adultos responsables necesitaran alguna orientación por la situación de ASPO o una respuesta frente a dudas acerca de la investigación. La recolección de datos se llevó a cabo entre septiembre y diciembre de 2020.

Respecto a la técnica del dibujo libre que se planteó a los/as niños/as, cabe mencionar lo siguiente: es una técnica no verbal, artística, a través de la cual se puede expresar pensamientos, deseos, emociones, intenciones, entonces ofrece la oportunidad de mostrar lo que está sucediendo en determinado entorno para la persona dibujante. En psicología, esta

estrategia ha sido utilizada como un recurso de evaluación, diagnóstico y caracterización de personalidad (Fernández-Castillo y Salazar Ubago, 2016). La consigna fue pedirle al padre, madre o adulto responsable que invitara al niño/a realizar un dibujo atendiendo a la pregunta “¿cómo te imaginas la vuelta al jardín o a la escuela luego del aislamiento?”. Les sugerimos que no plantearan dicho dibujo como una tarea obligatoria, sino que la propusieran a manera de una actividad libre. También se les indicó que comentaran, de manera simple y acorde a la edad del niño/a, el objetivo de esta investigación.

Consideraciones éticas

El consentimiento informado por parte de los padres/madres/adultos responsables constituyó un requisito indispensable. Se tuvieron en cuenta los criterios éticos para la investigación y se respetaron los lineamientos de la Ley Nacional N° 26.061, 2005 de Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes en Argentina, emitida por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, 2014. Se garantizó el anonimato y se consideró también el asentimiento por parte de los/as niños/as participantes.

Estrategia de análisis de datos

Según los lineamientos de la teoría fundamentada visual (Konecki, 2009; 2011) y la estrategia del método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002), se realizó el análisis de datos. Inicialmente predominó una codificación abierta y axial (Kornblit, 2004). Las categorías fueron presentadas con base en un libro de códigos que incluyó los códigos derivados de las categorías propuestas por Konecki (2009; 2011) para los análisis de fuentes visuales. Además se tuvieron en cuenta los códigos que emergieron a partir del trabajo de interpretación hermenéutica del investigador/a y los colaboradores/as. Se consideraron como medidas de calidad del diseño cualitativo los criterios de credibilidad y de confirmación planteados por Guba y Lincoln (1981), Hernández Sampieri et al. (2014) y Castillo y Vázquez (2003). Respecto al criterio de credibilidad, dos doctoras en psicología, investigadoras expertas en el desarrollo socioemocional infantil y que hicieron las de jueces para la temática, realizaron chequeos cruzados tanto del

material visual como del material narrativo a fin de comparar categorías. Estas triangulaciones derivaron en la construcción y la comparación de las categorías emergentes. La trazabilidad del análisis se garantizó mediante matrices de codificación generadas a partir de códigos iniciales, subcategorías y categorías axiales. Se utilizó el coeficiente Kappa de Cohen (Cohen, 1960) para evaluar el acuerdo entre jueces, considerando como aceptables valores de κ mayores o iguales a .70 (Landis y Koch, 1977). Se registraron índices que fueron adecuados por los jueces en las siguientes categorías: descripción del dibujo ($\kappa = .81$), contexto de creación del dibujo ($\kappa = .84$), características valorativas del dibujo ($\kappa = .83$), relato del dibujo aportado por el/la niño/a ($\kappa = .92$), medidas de protección para el regreso escolar presencial post ASPO por COVID-19 ($\kappa = .91$) y dimensión temporal ($\kappa = .86$). El criterio de confirmación, también llamado auditabilidad (Guba y Lincoln, 1981), hace referencia al registro y documentación de los procedimientos llevados a cabo por el autor de la investigación para su futura réplica (Castillo y Vásquez, 2003).

Resultados

La presentación de resultados se lleva a cabo teniendo en cuenta los objetivos. El primer objetivo consistió en conocer cómo los/las niños/as se imaginan el regreso escolar presencial post ASPO. En el 100 % de los dibujos y relatos recibidos, existió correspondencia con el tema orientado acerca del regreso escolar post ASPO. La Tabla 2 muestra los dibujos y los relatos realizados.

La Tabla 3 señala las categorías emergentes de los dibujos y relatos de los/as niños/as y padres o tutores adultos responsables. La primera categoría denominada “descripción del dibujo” hace referencia a la transcripción del dibujo en texto con la intención de describir con mayor especificidad la imagen y sensibilizar hacia los detalles (Konecki, 2011), así se identifican aspectos estructurales y se vincula la tercera categoría: “aspectos valorativos del dibujo” (Lowenfeld, 1961).

Por su parte, la segunda categoría, “contexto de creación del dibujo”, remite a una mayor comprensión del proceso visual y de la imagen en su totalidad. Saber cómo se creó la imagen se conecta con la forma en que se percibe esa imagen y ayuda

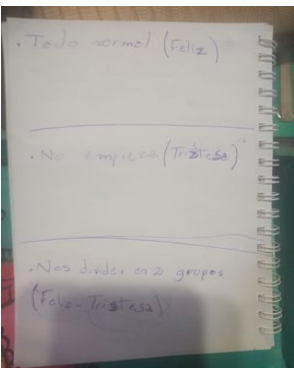
a reconocer aspectos culturales. Según Konecki (2011), el acceso directo al contexto de creación es la observación directa de la producción. En caso de no poder realizar una observación directa, el autor plantea que el uso de notas de observación y relatos pueden ser una opción. En este trabajo, debido a la modalidad virtual por ASPO, se utilizaron las notas de observación de los padres o adultos responsables que acompañaron las actividades de dibujo y de narración que el/la niño/a realizó.

La ya mencionada tercera categoría, denominada “características valorativas del dibujo”, hace referencia a la evaluación formal de la estructura del dibujo (formas, dinamismo, simetría). Para esta se propone acudir a la descripción de Lowenfeld (1961) sobre las etapas del dibujo, utilizada en otros estudios con muestreos de imágenes en infancia (Puleo Rojas, 2012). Esta categoría, siguiendo a Konecki (2011), permite conocer la estructura estilística del dibujo. La cuarta categoría se denomina “relato del dibujo aportado por el niño/a” y representa la narrativa del niño/a acerca del dibujo que este o esta creó.

La quinta categoría emergente fue “medidas de protección para el regreso escolar presencial post ASPO por COVID-19”; hace referencia a aquellos aspectos del dibujo y del relato vinculados a elementos de cuidado y bioseguridad, que se integran a partir del regreso presencial escolar y que, previo a la pandemia, no eran elementos visibles o existentes en ese contexto. Entonces emergen 3 subcategorías: “elementos de protección personal” (EPP) para COVID-19 como barbijos, guantes, alcohol en gel; “elementos de protección ambiental” para COVID-19 como nailon sobre el pupitre, lavandina y productos desinfectantes, distancia mínima interpersonal (2 metros), las agrupaciones por pequeños grupos de pares denominadas burbujas; e “higiene personal” como lavarse las manos.

La última categoría hace referencia a la “dimensión temporal”, la cual integra dos subcategorías: “tiempo real de regreso”, que consiste en lo que los/las niños/as aluden al tiempo que tomará o la fecha exacta en que imaginan que volverán de manera presencial a la escolaridad; la otra subcategoría remite a la mención de “sucesos acontecidos durante la ASPO”, es decir, qué pasó en ese periodo de aislamiento.

Tabla 2. Dibujos y relatos acerca de cómo se imaginan los/las niños/as el regreso escolar post ASPO por COVID-19

Código	Edad	Género	Imagen – dibujo	Relato niño/a	Relato padre, madre o adulto
01	9 años	F		“Cuando volvamos a las clases presenciales: vamos a usar guantes y barbijito. Vamos a hacer 2 metros o más de distancia. Vamos a tener que llevar alcohol en gel y lavarnos las manos”	
02	11 años	F		“Este momento desde el principio de la cuarentena me lo imaginaba corriendo a abrazarte pero no puedo, espero poder hacerlo pronto. <u>Posdata</u> : te digo esto por acá porque nuestros compañeros son muy chusmas”	
03	6 años	F			“El dibujo está dividido en la mitad de la hoja. Una parte es la escuela, otra la casa. En la escuela hay tres situaciones. Una en la cual están a 5 metros con barbijito, otra tose tocándose el codo y la última están a 12 metros con barbijito”
04	8 años	F			
05	9 años	F		“No quise dibujar porque quería contarlos. En la hoja hice tres divisiones porque me imagino tres cosas. La primera que ojalá todo sea como antes, que volvamos como siempre y sería feliz. La segunda es que nunca empiecen las clases y estaría triste para toda mi vida. Y la tercera es que nos dividan la clase la escuela y ahí me sentiría triste o contenta, depende de si me toca con mis amigos o no”	

Continúa

Código	Edad	Género	Imagen – dibujo	Relato niño/a	Relato padre, madre o adulto
06	9 años	F		"Solo puedo juntarme con una persona con distancia"	
07	7 años	F		"Me hice con el pelo largo porque me ha crecido mucho el pelo en este tiempo que pasó. Me imagino en el patio de la escuela y jugando al básquet"	
08	10 años	F		"Así me imagino el aula, quise dibujar como estaría nuestra clase, nuestra aula"	
09	8 años	M		"No quiero dibujar, pero me imagino igual pero con barbijo. Así recreo, tarea, recreo, tarea, amigos. Estuve feliz en la cuarentena porque estuve en familia más tiempo; triste porque no pude estar con mis amigos y enojado con los chinos porque nos mandaron el coronavirus"	
10	10 años	M		"Hola, no quiero dibujar, pero me imagino con mis amigos, ojalá me toque con los que quiero. Me imagino con barbijo y las mesas separadas, no sé si quiero volver, quiero que me toque con mis amigos y me da miedo no estar con ellos"	

Fuente: elaboración propia.

El segundo objetivo consistió en identificar las emociones que los/las niños/as vivenciaron durante el ASPO según sus padres, madres y adultos responsables. Las emociones referidas por estos se agruparon en dos tipos: emociones positivas-agradables y emociones negativas-no agradables. Las emociones positivas-agradables fueron la felicidad, atribuida a compartir más tiempo en familia, y la alegría, relacionada con compartir momentos con otros niños/as del barrio, teniendo en cuenta que en época no pandémica el tiempo disponible para estar en el barrio era limitado por las actividades de la vida escolar y extraescolar. Entonces, podría decirse que el aislamiento permitió experimentar

emociones positivas ligadas al tiempo y disposición de poder estar con vínculos muy cercanos en el hogar y barrio de residencia. En suma, hubo ocho menciones de las emociones positivas.

Las emociones negativas-no agradables mencionadas fueron la tristeza, el aburrimiento, la nostalgia, el susto-miedo, el enojo, la irritabilidad, el cansancio, la preocupación y la ansiedad. Con mayor frecuencia apareció la tristeza (ocho veces), seguida del aburrimiento (cinco veces), la nostalgia/extrañar (tres veces), después el miedo-susto (dos veces) y el enojo, la irritabilidad, el cansancio, la preocupación y la ansiedad solo una vez. Se contó un total de 23 menciones de emociones no agradables-negativas.

Tabla 3. Codificación abierta y axial. Categorías emergentes del dibujo y narrativa de los padres y niños/as acerca de cómo se imaginan el regreso escolar post ASPO por COVID-19

Categoría	Subcategoría	Citas y descripción de características del dibujo
1. Descripción del dibujo		Dibujo código 01, niña de 9 años de edad. El dibujo sugiere el contexto escolar post ASPO. Se visualizan elementos que así lo denotan como: pizarras con el abecedario y sus letras, un mensaje en el pizarrón de fecha de retorno escolar post ASPO en un futuro, pupitres con útiles escolares, sillas, reloj de pared, un cartel con el nombre de la salita. Aparece una adulta que alude a la figura de la docente, dos niñas que parecen ser alumnas. En las tres personas se identifica elementos de protección y seguridad por COVID-19 como barbijos y guantes. En el pupitre también se identifica medidas de seguridad e higiene como un plástico que cubre el pupitre.
2. Contexto de creación del dibujo	2.1. Descripción del adulto/a 2.2. Descripción del niño/a	Dibujo código 01, niña de 9 años de edad. Relato de la mamá. “A medida que dibujaba me mostraba lo que hacía; participé con entusiasmo, estaba preocupada por si no le salía lindo. Le expliqué que no se trataba de un concurso y que tampoco era obligación, solo si quería dibujar lo hiciera. Entonces se sentó tranquila y dibujó, haciendo un ruidito con la boca que hace siempre cuando dibuja o escribe (es decir, estaba muy relajada mientras dibujaba). Me señaló muy especialmente la fecha que anotó en el pizarrón del dibujo y me dijo: “es que recién en esa época vamos a poder volver”. También me dijo que había elegido dibujar una salita (nivel inicial), por eso le puso el nombre «Cerditos», como suelen tener en nivel inicial nombres de animales”.
3. Características valorativas del dibujo		Dibujo código 02, niña de 11 años de edad. Las características del dibujo responden a la etapa del realismo comprendida entre los 9 y 12 años de edad. En la decoración se reconocen detalles particulares relacionados con el yo, el ambiente y acordes a la temática propuesta.
4. Relato del dibujo aportado por el/la niño/a		Dibujo código 05, niña 9 años de edad. “No quise dibujar porque quería contarlo. En la hoja hice tres divisiones porque me imagino tres cosas. La primera que ojalá todo sea como antes, que volvamos como siempre y sería feliz. La segunda es que nunca empiecen las clases y estaría triste para toda mi vida, y la tercera es que nos dividan la clase en la escuela y ahí me sentiría triste o contenta, depende de si me toca con mis amigos o no”.
5. Medidas de protección para el regreso escolar presencial post ASPO por COVID-19.	5.1. Elementos de protección personal (EPP) para COVID-19 5.2. Elementos de protección ambiental para COVID-19 5.3. Higiene personal	Dibujo código 06, niña de 9 años de edad. En el dibujo se visualizan elementos de protección personal (EPP), como el barbijo y el alcohol en gel. Como elementos de protección ambiental se destaca la distancia mínima interpersonal (2 metros).
6. Dimensión Temporal	5.1. Tiempo real de regreso 5.2 Sucesos acontecidos durante la ASPO	En relación con el tiempo real que imaginan para volver a la escuela, el dibujo código 01, niña de 9 años de edad señala que volverán a la escuela el 28 de agosto de 2028. Con respecto a los acontecimientos sucedidos durante la ASPO, el dibujo código 07 de una niña de 7 años de edad refiere lo siguiente: “me hice con el pelo largo porque me ha crecido mucho el pelo en este tiempo que pasó”.

Fuente: elaboración propia.

La tristeza y la melancolía se vincularon con extrañar a sus amigos/as y no poder asistir al colegio de manera presencial. También la tristeza estaba ligada a la imposibilidad de ver a los abuelos o familiares. El miedo se atribuyó a no poder compartir con su grupo de pares al regresar a la escolaridad presencial, ya que la modalidad de asistencia en grupos reducidos (burbujas) era aleatoria y existía la posibilidad que no se encontraran con quienes

sentían más afinidad o cercanía. Igualmente, se mencionó el enojo con “los chinos” por “mandar el virus del coronavirus”.

Al comparar la cantidad de emociones positivas y negativas, prevalece la mención a mayor cantidad de emociones negativas, las cuales fueron mencionadas veintitrés veces en contraste con las ocho menciones a emociones positivas. En las Tablas 4 y 5 se sintetizan los resultados para este segundo objetivo.

Tabla 4. Emociones agradables-positivas que los/las niños/as vivenciaron durante el ASPO según sus padres y madres

Emociones positivas-agradables	Frecuencia	Atribuciones causales
Alegría	2 menciones	“Estaba alegre de estar con sus amigos del barrio” (madre de un niño de 11 años de edad)
Felicidad	2 menciones	“Estuvo feliz en la cuarentena porque estuvo en familia más tiempo” (madre de niño de 8 años de edad)
Optimismo	2 menciones	“Dice que todo volverá a la normalidad, que siente que ya falta menos para ver a sus amigas y que todo estará bien” (madre de una niña de 11 años de edad)
Contenta	2 menciones	“Ahora que está por empezar la escuela está contenta, emocionada” (madre de una niña de 8 años de edad)
Total	8 menciones	

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Emociones negativas-no agradables que los/las niños/as vivenciaron durante el ASPO según sus padres y madres

Emociones negativas-no agradables	Frecuencia	Atribuciones causales
Tristeza	8 menciones	“Se ha sentido muy triste porque no puede ver a nadie” (madre de una niña de 9 años de edad)
Aburrimiento	5 menciones	“Se ha sentido muy aburrido, ya no sabía qué hacer y en la familia se nos acababan las ideas. En su vida cotidiana tenía muchas actividades” (madre de una niña de 7 años de edad)
Nostalgia/extrañar	3 menciones	“Extraña a sus amigos y escuela, desea volver a la escuela y ver a sus amigos” (madre de una niña de 9 años de edad)
Susto/miedo	2 menciones	“Tiene miedo de que cuando vuelvan a la escuela los dividan en las burbujas y no le toque con sus amigos” (madre de niño de 9 años de edad)
Enojo	1 mención	“Dice que está enojado con los chinos porque nos mandaron el coronavirus” (madre de un niño de 8 años de edad)
Irritabilidad	1 mención	“Es como que por cualquier cosa se enoja, trata mal. Entiendo que es la falta de rutina” (madre de niña de 7 años)
Cansancio	1 mención	“Dice que está cansada de la situación, que quiere volver a la vida normal” (madre de niña de 11 años)
Preocupación	1 mención	“Durante este tiempo ha estado muy pendiente de la salud de sus abuelos, está preocupado, me preguntaba varias veces al día cómo estaban, si tenían algún síntoma” (madre de un niño de 8 años de edad)
Ansiedad	1 mención	“Ha estado muy ansiosa por todo, por cuándo volvían a la escuela, por si se enfermaba y no lo atendían, por si se enfermaban sus abuelos, por si se quedaban sin internet” (madre de una niña de 9 años de edad)
Total	23 menciones	

Fuente: elaboración propia.

Análisis

En cuanto al primer objetivo de la investigación, se aprecia que una de las categorías que emerge en la mayoría de los dibujos y los relatos es “medidas de protección para el regreso escolar presencial post ASPO por COVID-19”. La misma refiere a aquellos aspectos del dibujo y el relato en los cuales se mencionan o describen medidas de bioseguridad como elementos de protección

personal (EPP), elementos de protección ambiental e higiene personal para COVID-19, los cuales se integran al escenario escolar. Investigaciones que han trabajado estas temáticas (Burak, 2023; Frómata-Domínguez et al., 2021; UNICEF, 2020; Ministerio de Educación de Bolivia y UNESCO, 2021) resaltan que en mayor o menor frecuencia esas medidas de protección estuvieron presentes en los hábitos cotidianos. Los/las niños/as fueron

apropiándose de esas prácticas e internalizando la idea de que cuidarse era la mejor manera de cuidar a los demás, así como de que frente a eso la escuela no es una excepción (Frómeta-Domínguez *et al.*, 2021; UNICEF, 2020).

Las medidas de bioseguridad y el programa de vacunación contra el COVID-19 fueron considerados factores protectores frente al temor y las expectativas del regreso escolar. Sin embargo, en el presente trabajo no emergió, ni en los dibujos ni en los relatos, la temática de la vacunación contra el COVID-19. Una posible explicación a considerar es que durante el aislamiento, las medidas de bioseguridad visibles (barbijos, alcohol en gel, distanciamiento social) tuvieron mayor difusión y atención en la vida cotidiana debido a los mensajes de los adultos responsables, los medios de comunicación y las redes sociales, mientras que los programas de vacunación quizás puedan haberse percibido por los/las niños/as como algo lejano en el tiempo, pues en septiembre de 2020 (momento en que comenzó este trabajo) las vacunas contra COVID-19 aún no estaban disponibles. Las primeras vacunas fueron autorizadas para uso en emergencia a finales de 2020, pero el programa de vacunación en las infancias en Argentina fue un proceso que se llevó a cabo posteriormente (Pérez Sarmenti, 2020). Las primeras vacunas para grupos más jóvenes comenzaron a ser autorizadas en 2021 y 2022, dependiendo del tipo de vacuna y de las decisiones de salud pública del país (Ministerio de Salud de Argentina, 2021). Por esta razón es probable que la categoría relacionada con la vacunación no emergiera en las narraciones ni en las ilustraciones de los niños/as.

Este aspecto también podría relacionarse con la conceptualización que hace Harris (2022) sobre la imaginación infantil. El autor afirma que esta no solo se cimienta en lo no real o fantaseado sino también en lo recordado y observado. En ese sentido, los programas de vacunación contra el COVID-19 (al menos en las infancias y adolescencia), al no estar disponibles en las fechas en las cuales se realizó la investigación y percibirse lejanos en el tiempo, no emergieron en los dibujos ni relatos de los/las niños/as.

Otra categoría que emergió en las producciones de los/las niños/as fue la “dimensión temporal” en dos vertientes diferentes: los acontecimientos que sucedieron en el tiempo de la ASPO y el tiempo concreto que imaginan los jóvenes para regresar de manera presencial. El hecho de fijar una fecha concreta de regreso a la escolaridad presencial podría asociarse con la necesidad de visualizar un futuro definido, en el cual se restablezca la rutina. Es sabido que los niños/as suelen encontrar estabilidad en la rutina de la vida cotidiana (Murray y Greenberg, 2001; Rengel Sempértegui y Calle Coronel, 2020). Por otra parte, expresar una fecha concreta podría pensarse como una forma de lidiar con la incertidumbre que generó el ASPO.

En cuanto a la mención de hechos que les sucedieron a los niños/as en ese tiempo de aislamiento, una niña de 7 años dijo: “me hice con el pelo largo porque me ha crecido mucho el pelo en este tiempo que pasó”. Esto podría ser una manera de marcar o identificar algún hecho en ese tiempo indefinido, un evento que no estuviera signado por la rutina y las actividades cotidianas. Entonces tomaban de la realidad aquellos momentos “destacados” que pudieran darle un margen o límite a esa percepción del tiempo, por ejemplo, un antes y un después.

Respecto al segundo objetivo del trabajo, los padres refirieron emociones no agradables-negativas y emociones agradables-positivas. Tales resultados van en línea con los estudios sobre el impacto emocional de la cuarentena en la población infanto-juvenil (Frómeta-Domínguez *et al.*, 2021; Gorrotxategi Gorrotxategi *et al.*, 2020). La mayoría de las emociones vivenciadas por los/las niños/as fueron negativas-no agradables, esperables ante una situación de crisis mundial como la que aconteció. Esto no significa que se deba “patologizar” las respuestas emocionales, ya que aquello que podría parecer enfermo o desregulado pudo ser una expresión de dolor, sufrimiento, miedo y defensa ante las circunstancias. Entre las emociones no agradables o negativas que mencionaron con mayor frecuencia se encontraban la tristeza, el aburrimiento, la nostalgia y el miedo. Las atribuciones ligadas a esas emociones se refirieron a la imposibilidad de compartir

presencialmente con sus amigos y familiares. Es de destacar que el miedo fue atribuido a la decisión escolar de comenzar la escolaridad presencial en grupos reducidos (“burbujas”), lo cual significaba que el/la niño/a participaría de la rutina escolar con un grupo de pares elegido al azar, donde podrían existir o no compañeros cercanos. En muchos casos esta situación generó ansiedad y temor. Tales resultados van en línea con el trabajo de [Rojas Flores \(2021\)](#), quien señala que el temor y el miedo estuvieron asociados al distanciamiento social y la pérdida de la rutina y de las actividades placenteras junto a los pares.

La experiencia de emociones agradables-positivas estuvo relacionada con la disponibilidad de poder compartir más tiempo en familia. Al respecto, [Greco e Ison, \(2014\)](#) en un estudio acerca de la felicidad en la infancia, destacan que los vínculos familiares (fraternos, de primos, tíos) constituyen una fuente significativa de felicidad, ya que la vida familiar en las edades comprendidas en este trabajo juega un rol crucial en la construcción del bienestar emocional y del apego seguro.

A partir de los resultados, se puede decir que los participantes de la investigación atribuyeron la causa de las experiencias emocionales agradables-positivas y no agradables-negativas, particularmente, a las relaciones interpersonales. Esto indica la importancia del vínculo, ese lazo social, para el desarrollo socioemocional y la salud mental.

Conclusiones

La pandemia exigió re-inventar formas de investigación que permitieran indagar justamente aquello dañado o afectado por la pandemia, como lo social-emocional, y llevó a pensar alternativas de indagación en el marco de los recursos lúdicos y artísticos. En esta ocasión se acudió al dibujo libre.

A partir de los objetivos planteados en este trabajo, se visualiza claramente la necesidad que hubo de recuperar la escuela con modalidad presencial como un espacio de socialización, salud, reencuentro y esperanza. En este sentido, las medidas de bioseguridad personales y ambientales fueron representadas por los/las niños/as como parte del regreso a la escolaridad presencial, lo que puso en evidencia que ellos fueron apropiándose de

esas prácticas e internalizando la idea de que el cuidar y ser cuidado involucra a la persona, los demás y la escuela.

En lo que respecta a la experiencia de emociones vivenciadas durante el ASPO, los resultados indicaron que los vínculos familiares y entre pares fueron centrales en emociones agradables-positivas y no agradables-negativa, por la presencia o la ausencia de los mismos.

Asimismo, hay que considerar las relaciones interpersonales en contexto ya que hubo situaciones extremas, desde falta de espacios en los hogares para una convivencia medianamente armónica hasta parientes que perdieron sus trabajos. Sin el recurso tecnológico que permitía la conectividad, y aun con él, estos factores incrementaron la experiencia de emociones negativas y estrés. Ello invita a pensar que la dimensión interpersonal y afectiva para el desarrollo socioemocional debe comprenderse en contexto considerando aspectos económicos, sociales y culturales que forman parte del macrosistema ([Tudge y Rosa, 2020](#)).

Como producto, se realizó un fanzine en modalidad impresa y digital. Este se tituló *Como te imaginaste la vuelta a la escuela en pandemia*. El mismo se llevó a cabo con el departamento de Divulgación Científica del INCIHUSA-CONICET y tuvo la particularidad de que fue uno de los primeros trabajos de divulgación realizado de niños/as para niños/as. Los impresos fueron repartidos a los participantes, sus familias y otras personas en diferentes contextos escolares. Se espera realizar un manuscrito que describa el proceso de divulgación y creación de esta publicación.

Esta investigación se desarrolló bajo una estrategia cualitativa. En este sentido, los hallazgos no pretenden ser generalizables y más bien buscan desarrollar una comprensión teórica del fenómeno de estudio. Las inferencias derivadas son propias de la lógica inductiva ([Strauss y Corbin, 2002](#)).

En cuanto a las limitaciones del trabajo, cabe hablar de la desigualdad en el acceso a la tecnología durante la pandemia. Esto pudo reducir la diversidad y cantidad de participantes y entonces crear un sesgo en la muestra al excluir a los grupos sin el acceso tecnológico necesario. Por otra parte, la inclusión en los análisis emergentes de la observación del

lenguaje no verbal, particularmente en los relatos, no fue posible por otra condición tecnológica: realizar la investigación en línea. Sin embargo, estas limitaciones deben ser comprendidas dentro de un contexto histórico excepcional que configuró un escenario específico de producción del conocimiento, lo que determinó el desarrollo socioemocional infantil y la promoción de la salud mental considerando posibles futuras situaciones de crisis mundial.

Referencias

- Anderete Schwal, M. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. *Márgenes, revista de educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 42-56. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.11638>
- Bolívar Botia, A. (2021). La escuela en un escenario postcovid: lo que hemos perdido, lo que podemos ganar. *Innovaciones educativas*, 23(35), 7-13. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3851>
- Burak, D. (2023). The effect of risk and protective factors on primary school students' COVID-19 anxiety: back to school after the pandemic. *Child indicators research*, 16, 29-51. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09971-z>
- Castillo Imbaquingo, B. E. y Pico Álvarez, E. D. (2021). *Vivencias de los adolescentes en el retorno a clases presenciales post COVID-19* [Trabajo de integración curricular, Universidad Tecnológica Indoamérica]. <https://es.scribd.com/document/710663623/Castillo-Imbaquingo-Bryan-Efren-y-Pico-Alvarez-Evelyn-Deyaneira>
- Castillo, E. y Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia médica*, 34(3), 164-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28334309>
- Chávez Herrera, H. A., Fuentes García, V., Goiz Mancera, J. P., Martell Rodríguez, X., Mendoza Jiménez, A., Cano Heredia, L. N. y González Torres, V. H. (2022). Desafíos escolares ante la nueva normalidad y el retorno escolar. *Jóvenes en la ciencia. Revista de divulgación de la ciencia*, 16, 1-12. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3710>
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, 20(1), 37-46. <https://doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E. y Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational research review*, 25, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Correa D., A., González L. I., Sepúlveda M. M., Burón K. V., Salinas A. P. y Cavagnaro SM. F. G. (2021). Debate sobre el retorno a clases presenciales en pandemia. *Andes pediátrica*, 92(2), 174-181. <https://andespediatria.cl/index.php/rchped/article/view/3535>
- Correa Plaza, Y. E. y Bote López, S. (2022). El dibujo infantil, como habilidad psicosocial, en los niños de preparatoria. *Polo del conocimiento*, 7(6), 1477-1497.
- Dextre-Vilchez, S. A., Tapia-Mayta, A. F., Febres-Ramos, R. J., Vásquez-Mercado, R. P. y Mercado-Rey, M. R. (2023). Factores asociados al miedo a la COVID-19 previo al retorno a clases presenciales en una facultad de Medicina peruana. *Horizonte médico*, 23(2), e2179. <https://doi.org/10.24265/horizmed.2023.v23n2.05>
- Díaz Rubio, F. y Donoso Fuentes, A. (2022). Infancia y COVID-19: Los efectos indirectos de la pandemia COVID-19 en el bienestar de niños, niñas y adolescentes. *Andes pediátrica*, 93(1), 10-18. <https://andespediatria.cl/index.php/rchped/article/view/4250>
- Fernández-Castillo, A. y Salazar Ubago, A. M. (2016). Análisis de la empatía en educación infantil: estudio basado en la expresión a través del dibujo. *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 23, 9-26. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/reugra/article/view/16628>
- Frómata-Domínguez, E., Maynard-Bermúdez, G. I., Acosta-Sardina, J., Gainza-Lores, Y. y Soto-Martínez, J. (2021). Dibujo libre en la caracterización del impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes cubanos. *Gaceta médica estudiantil*, 2(2), 1-18. <https://revgacetaestudiantil.sld.cu/index.php/gme/article/view/43>

- López, M. B. y Drivet, L. (2023). Salud mental de niños, niñas y adolescentes argentinos, y pandemia por COVID-19: factores de riesgo y lecciones aprendidas. *Revista psicodebate: psicología, cultura y sociedad*, 23(1), 64-81. <https://dx.doi.org/10.18682/pd.v23i1.7020>
- Gorrotxategi Gorrotxategi, P. J., Serrano Poveda, M., Garrido Torrecillas, F. J., Vázquez Fernández, M. E., Mambié Menéndez, M. y Cenarro Guerrero, M. (2020). ¿Cómo han vivido los niños el confinamiento por el coronavirus? *Revista pediatría atención primaria*, 22(87), 273-281. <https://pap.es/articulo/13098/como-han-vivido-los-ninos-el-confinamiento-por-el-coronavirus>
- Greco, C. e Ison, M. (2014). What Makes You Happy? Appreciating the Reasons that Bring Happiness to Argentine Children Living in Vulnerable Social Contexts. *Journal of Latino-Latin American Studies* 6(1), 4-18. <https://doi.org/10.18085/llas.6.1.q8158245p8267638>
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches* (first edition). Jossey-Bass Publishers.
- Harris, P. L. (2022). *Children's imagination*. Cambridge University Press.
- Harris, P. L., Abarbanell, L., Pasquini, E. S. y Duke, S. (2007). Imagination and testimony in the child's construction of reality. *Intelectica*, 46-47, 69-84. <https://doi.org/10.3406/intel.2007.1278>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta edición). McGraw-Hill.
- Konecki, K. (2009). Teaching visual grounded theory. *Qualitative sociology review*, 5(3), 64-92. https://www.qualitativesociologyreview.org/ENG/Volume14/QSR_5_3_Ryen.pdf
- Konecki, K. T. (2011). Visual grounded theory: a methodological outline and examples from empirical work. *Revija za Sociologiju*, 41(2), 131-160. <https://doi.org/10.5613/rzs.41.2.1>
- Kornblit, A. L. (Coord.). (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales* (primera edición). Biblos.
- Landis, J. R. y Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/843571/>
- Lizondo-Valencia, R. A., Silva, D., Arancibia, D., Cortés, F. y Muñoz-Marín, D. L. (2021). Pandemia y niñez: efectos en el desarrollo de niños y niñas por la pandemia Covid-19. *Veritas & Research*, 3(1), 16-25.
- Lowenfeld, V. (1961). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapelusz.
- Martínez, J. W. (2014). Desarrollo infantil: una revisión. *Revista investigaciones andina*, 16(29), 1118-1137. <https://doi.org/10.33132/01248146.51>
- Miao, R., Liu, C., Zhang, J. y Jin, H. (2023). Impact of the COVID-19 pandemic on the mental health of children and adolescents: a systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of affective disorders*, 340, 914-922. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.08.070>
- Ministerio de la Salud de Argentina (22 de octubre de 2021). Más de 2 millones de niños y niñas de entre 3 y 11 años se vacunaron contra la Covid-19. *Portal Oficial del Estado Argentino*. https://www.argentina.gob.ar/noticias/mas-de-2-millones-de-ninos-y-ninas-de-entre-3-y-11-anos-se-vacunaron-ya-contra-la-covid-19?utm_source=chatgpt.com
- Murray, C. y Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the schools*, 38(1), 25-41. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(200101\)38:1<25::AID-PITS4>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/1520-6807(200101)38:1<25::AID-PITS4>3.0.CO;2-C)
- Neumann, C., Cancino, I., Salfate, C. y Sandoval, J. (2021). Efectos de la pandemia de COVID-19 en la salud mental de los niños/as y adolescentes: una revisión bibliográfica. *Revista confluencia*, 4(2), 53-58. <https://doi.org/10.52611/confluencia.num2.2021.671>
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S. y Weissberg, R. P. (2016). Advancing the science and practice of social and emotional learning: looking back and moving forward. *Review of research in education*, 40(1), 644-681. <https://doi.org/10.3102/0091732X16673595>

- Parke, R. D., O'Neil, R., Isley, S., Spitzer, S., Welsh, M., Wang, S., Flyr, M., Simpkins, S., Strand, M. y Morales, M. (1998). Family-peer relationships: Cognitive, emotional, and ecological determinants. En M. Lewis y C. Feirring (Eds.) *Families, risk, and competence* (pp. 89-112). Routledge.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (third edition). Sage Publications.
- Pérez Sarmenti, I. (29 de diciembre de 2020). Argentina está lista para comenzar a aplicar la vacuna rusa Sputnik contra el Covid-19. *CNN Español*. <https://cnnespanol.cnn.com/2020/12/29/argentina-esta-lista-para-comenzar-a-aplicar-la-vacuna-rusa-sputnik-v-contra-el-covid-19/>
- Piñeros-Ortiz, S. E., Hernández-Yasnó, M. A. y Escobar-Córdoba, F. (2023). Impact of online learning and the full return to face-to-face classes on the mental health of pediatric population during and after the COVID-19 pandemic. *Revista de la facultad de medicina*, 71(3), 107-117. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v71n3.104577>
- Puleo Rojas, E. M. (2012). La evolución del dibujo infantil. Una mirada desde el contexto sociocultural merideño. *Educere*, 16(53), 157-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35623538016>
- Rojas Flores, S. S. (2021). Una mirada a la investigación científica sobre el Covid-19 y sus efectos en la educación en el Perú. *EDUCARE ET COMUNICARE. Revista de investigación de la facultad de humanidades*, 9(2), 43-52. <https://doi.org/10.35383/educare.v9i2.659>
- Rengel Sempértegui, M. Y. y Calle Coronel, I. I. (2020). Impacto psicológico de la pandemia del COVID 19 en niños. *Revista de investigación psicológica*, (Especial), 75-85.
- Sánchez Boris, I. M. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *Medisan* 25(1), 123-141. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192021000100123&lng=es&tng=es
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (segunda edición). Ediciones Morata S. L.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (primera edición). Universidad de Antioquia.
- Ticona Mamani, M., García Bedoya, N., Chusi Sacaca, C. y Apaza Arapa, M. A. (2023). Regulación de emociones a través del dibujo infantil. *Horizontes. Revista de investigación en ciencias de la educación*, 7(31), 2295-2305. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.663>
- Tudge, J. y Rosa, E. M. (2020). Bronfenbrenner's ecological theory. En P. K. Smith (Ed.), *The encyclopedia of child and adolescent development. Volume 6. Community in childhood* (pp. 1-11). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad251>
- UNICEF. (2020). *El reencuentro en la vuelta a las clases presenciales. 5 desafíos 5 propuestas*. <https://www.unicef.org/argentina/media/8736/file/6%20-%20El%20Reencuentro%20en%20la%20vuelta%20a%20las%20clases%20presenciales.pdf>
- UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO*. UNESDOC biblioteca digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075>
- Ministerio de Educación de Bolivia y UNESCO. (2021). *Consideraciones claves para el retorno seguro a clases. Para tomadores de decisiones*. UNESDOC biblioteca digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380523>
- Villena, R., Alvarado, S. y Saldaña, A. (2022). Experiencia chilena en el comportamiento del SARS-CoV-2 y campaña de vacunación en pediatría. *Neumología pediátrica*, 17(1), 20-25.

