



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

# **Estudio exploratorio sobre la reproducción social del bienestar emocional de jóvenes en colegios de Bogotá**

**Daniel Fernando Muñoz Contreras**

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Sociología  
Bogotá, Colombia  
2020

# **Estudio exploratorio sobre la reproducción social del bienestar emocional de jóvenes en colegios de Bogotá**

**Daniel Fernando Muñoz Contreras**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:  
**Sociólogo**

Director:

Ph.D. Oscar Alejandro Quintero Ramírez  
Profesor asociado, Departamento de Sociología

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Sociología  
Bogotá, Colombia

2020

## **Declaración de obra original**

Yo declaro lo siguiente:

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

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

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

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

---

Daniel Fernando Muñoz Contreras  
18/12/2020

# Resumen

## **Estudio exploratorio sobre la reproducción social del bienestar emocional de jóvenes en colegios de Bogotá**

El objetivo de este trabajo investigativo es entender el efecto que tienen el origen y las condiciones sociales, en el bienestar emocional de los y las estudiantes en colegios de Bogotá. Para lo cual se diseñó una encuesta que incorpora el Índice de Bienestar Socioemocional (Bericat, 2018), y la Escala de depresión para adolescentes de Kutcher (LeBlanc et al., 2002), además de variables que midieran la clase social, factores académicos, familiares, de género, entre otros. Se encontró una relación positiva entre una mejor clase social y un aumento en el bienestar emocional, como también que las mujeres presentan un bienestar emocional promedio más bajo que los hombres. El buen rendimiento académico, una buena relación con la familia y amigos, y una percepción positiva de sí mismo/a, también fueron factores asociados a un buen bienestar emocional. Se concluye que es la posición social la que en gran medida define el bienestar emocional, y por lo tanto, las propuestas de intervención están encaminadas a suprimir la violencia simbólica de las relaciones sociales en el colegio, como también a incrementar el capital social de los y las estudiantes.

**Palabras clave:** Bienestar emocional, colegio, depresión, reproducción social, sociología de la educación, sociología de las emociones.

# Abstract

## **Exploratory study on the social reproduction of the emotional well-being of young people in school of Bogotá**

The objective of this research work is to understand the effect that the origin and social conditions have on the emotional well-being of students in schools in Bogotá. For which a survey was designed that incorporates the Socio-emotional Well-being Index (Bericat, 2018), and the Kutcher Depression Scale for Adolescents (LeBlanc et al., 2002), in addition to variables that measure social class, academic factors, family, gender, among others. A positive relationship was found between a better social class and an increase in emotional well-being, as well as that women have a lower average emotional well-being than men. Good academic performance, a good relationship with family and friends, and a positive self-perception were also factors associated with good emotional well-being. It is concluded that it is the social position that largely defines emotional well-being, and therefore, the intervention proposals are aimed at suppressing symbolic violence from social relationships at school, as well as increasing the social capital of the students.

**Keywords: Depression, emotional well-being, school, social reproduction, sociology of education, sociology of emotions.**

# Contenido

	Pág.
Resumen .....	4
Abstract.....	5
Lista de figuras .....	8
Lista de tablas.....	9
Introducción.....	10
<b>1. Capítulo 1: Los avatares metodológicos en cuarentena.....</b>	<b>14</b>
1.1 Objetivos.....	14
1.1.2 Objetivo general .....	14
1.1.3 Objetivos específicos.....	14
1.2 Antecedentes teóricos .....	14
1.2.1 Reproducción social .....	14
1.2.2 Instituciones disciplinarias y gobierno neoliberal .....	17
1.2.3 Trabajo pionero sobre malestar emocional.....	20
1.2.4 Estratificación social del bienestar emocional.....	21
1.3 Especificidades del estudio del bienestar emocional.....	23
1.3.1 Factores genéticos .....	24
1.3.2 Críticas al modelo biológico.....	25
1.3.3 Depresión en adolescentes .....	25
1.3.4 Situación de la problemática en Colombia.....	26
1.3.5 Depresión en colegios .....	28
1.4 Proceso metodológico en cuarentena.....	30
1.4.1 Diseño muestral .....	33
1.4.2 Técnicas.....	33
<b>2. Capítulo 2: Principales principios de diferenciación. ....</b>	<b>37</b>
2.1 Descripción socio demográfica de la muestra .....	37
2.2 Medidas de dispersión y categorías de análisis. ....	38
2.3 Género.....	42
2.4 Clase social .....	46
<b>3. Capítulo 3: Dimensiones significativas.....</b>	<b>50</b>
3.1 Colegio .....	50
3.2 Familia .....	54
3.3 Relación con pares .....	57
3.4 Consumo de sustancias psicoactivas .....	60
3.5 Validación sexual.....	61
<b>4. Capítulo 4: Implicaciones teóricas y prácticas.....</b>	<b>65</b>
4.1 Reproducción social del bienestar emocional .....	65
4.2 Propuestas de intervención.....	68

<b>5. Conclusiones</b> .....	<b>73</b>
<b>6. Agradecimientos finales</b> .....	<b>76</b>
<b>7. Referencias</b> .....	<b>78</b>
<b>8. Apéndices</b> .....	<b>82</b>
Apéndice A. Cuestionario encuesta .....	82
Apéndice B. Guía de entrevista .....	94
Apéndice C. Caracterización entrevistas .....	101

## Lista de figuras

	<b>Pág.</b>
Figura 1. Dimensiones y estados emocionales del IBSE. ....	39
Figura 2. Distribución del IBSE en estudiantes encuestados/as.....	40
Figura 3. Distribución de KADS en estudiantes encuestados/as.....	40
Figura 4. Tipología del IBSE según género.....	43
Figura 5. IBSE según clase social percibida. ....	47
Figura 6. Autoestima según género. ....	63

## Lista de tablas

	<b>Pág.</b>
Tabla 1. Caracterización de colegios. ....	37
Tabla 2. Caracterización de la muestra.....	38
Tabla 3. Medidas de dispersión de IBSE-8 y KADS-6.....	41
Tabla 4. Marcadores de depresión.....	44
Tabla 5. IBSE Y KADS según factores académicos.....	50
Tabla 6. IBSE y KADS según presencia de padres.....	54
Tabla 7. IBSE y KADS según apoyo y ambiente familiar. ....	56
Tabla 8. IBSE y KADS por bullying. ....	57
Tabla 9. IBSE y KADS según relación y apoyo de amigos/as. ....	58
Tabla 10. Relación con amigos/as según género.....	59
Tabla 11. Prevalencia de consumo de sustancias psicoactivas. ....	61
Tabla 12. IBSE y KADS según capital erótico y autoestima.....	62

# Introducción

Últimamente el bienestar emocional de la población se ha convertido en un problema acuciante, pues se estima que la depresión es el segundo desorden mental más común a nivel mundial, ya que afecta a 264 millones de personas, es decir, el 3.44% de la población (Institute for Health Metrics and Evaluation [IHME], 2017). Incluso, en algunos países la prevalencia de la depresión está aumentando, como es el caso de Corea del Sur y Japón, donde existe un crecimiento constante de casos de depresión desde el año 2000 (IHME, 2017). Como se explicará más adelante, la depresión está relacionada con un daño considerable en el bienestar emocional, por lo que podemos utilizar las investigaciones sobre depresión como un indicador parcial del bienestar emocional.

Este problema afecta especialmente a la población joven, ya que por ejemplo, una investigación realizada en el Estado de Oregon estima que aproximadamente el 28% de adolescentes experimentará un episodio de depresión mayor antes de los 19 años, 35% en el caso de mujeres y 19% en el caso de hombres (Lewinsohn et al., 1998, p 770). Además, entre 2005 y 2014 se identificó una tendencia hacia el incremento de casos de episodios de depresión mayor entre adolescentes y adultos jóvenes estadounidenses, incremento del que se desconocen las causas; y a pesar de ser un trastorno creciente, en este mismo periodo no se observaron cambios significativos en el tratamiento ofrecido (Mojtabai et al., 2016).

Hay que recordar que la depresión tiene fuertes repercusiones para las personas que la experimentan, y que esta es una de las principales causas de discapacidad laboral. Como también, sin ser una enfermedad que ataque las funciones biológicas vitales, está asociada a un riesgo de morir, pues la posibilidad de comportamiento suicida está siempre presente en los casos de depresión mayor (American Psychiatric Association, 2013, p. 167). En 2017 en Estados Unidos el suicidio fue la segunda causa de muerte más común en la población de 15 a 24 años (solo superada por muertes accidentales), con una tasa de 14.5 por cada 100.000 habitantes, tasa que ha crecido constantemente desde 2007 (Kochanek et al., 2019)

En Colombia los desórdenes emocionales también son un problema cada vez más apremiante, por ejemplo, el número de personas atendidas por depresión leve se duplicó de 17.711 en 2009, a 38.638 en 2014; mientras que las personas atendidas por depresión grave sin síntomas psicóticos, se cuadruplicó de 4.703 a 20.111, en el mismo periodo

(Ministerio de Salud y Protección Social, 2017). Como sucedía en el caso estadounidense, en Colombia la población joven también se ve especialmente afectada, pues las personas de entre 18 a 19 años tienen la mayor tasa de suicidio por grupo de edad, con 7.61 por cada 100 000 habitantes (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2017, p. 408). Para el año 2018 el suicidio fue la principal causa externa de muerte en mujeres de entre 15 y 19 años (con 109 defunciones), y la tercera causa para hombres del mismo rango de edad (con 240 defunciones), superada por homicidios y accidentes de transporte terrestre (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2019).

Múltiples investigadores/as se han centrado en estudiar la depresión en los colegios, y aunque hay mucha variabilidad en la prevalencia reportada por diferentes estudios (dependiendo del método de medición), esta parece ser un problema siempre presente. Por ejemplo, entre los niveles más altos reportados se encuentra un estudio realizado en ocho colegios oficiales de Manizales, donde se halló que el 38.8% de los y las estudiantes de secundaria tenían algún grado de depresión (21.3% con depresión leve), y el 46% presentó ideación suicida (Amezquita et al., 2008). Otros estudios reportaron una prevalencia de depresión del 25.7% (no se incluye la depresión leve) en un colegio privado de Medellín (Ramírez et al., 2012), 22.5% en un colegio distrital de Bogotá (Benavides Piracon et al., 2015), y 15.73% en colegios oficiales de Barranquilla (Abello et al., 2014).

Hay que recordar que el conocimiento sobre las causas específicas de la depresión aún no está acabado pues, aunque se sabe que hay factores que aumentan el riesgo, hay muchos otros sobre los que se mantiene el debate, además, riesgo no implica causalidad. Los estudios psicológicos sobre la depresión y el bienestar emocional tienen algunas carencias en el análisis de los factores sociales de estos fenómenos, pero como se expondrá más adelante, la depresión y el bienestar emocional tienen factores sociales que hacen que en diferentes grupos de población cambie su manifestación.

Este trabajo de tesis tiene el objetivo de entender el efecto que tienen el origen y las condiciones sociales, en el bienestar emocional de los y las estudiantes en colegios de Bogotá. Desde la sociología lo anterior resulta ser una pregunta pertinente si consideramos que el bienestar emocional depende, en parte, de las relaciones sociales y afectivas de una persona. Esta noción se desprende de los trabajos realizados en sociología de las emociones, que se han preocupado por ampliar el conocimiento de los fenómenos sociales, comprendiendo que las personas además de utilizar la razón en sus acciones, están

determinadas por emociones que dependen a su vez del contexto social en el que se encuentran (Bericat Alastuey, 2000).

La medición y análisis sociológico del bienestar emocional es algo que ya han realizado múltiples investigadores/as, por ejemplo Eduardo Bericat, quien en su libro *Excluidos de la felicidad: Estratificación social del bienestar emocional en España* (2018), mostró cómo el bienestar emocional está relacionado con la estructura social. Específicamente, demuestra que las personas socialmente excluidas presentan un peor bienestar emocional. Por ejemplo, los excluidos del dinero, los pobres, y las excluidas del poder simbólico, las mujeres, presentan un menor bienestar emocional con respecto al resto de la población.

Por otro lado, se ha hecho evidente que las escuelas son instituciones disciplinarias encargadas de la instrucción de saberes y prácticas para el control del individuo (Foucault, 1975/2002), contribuyendo con la reproducción de las desigualdades entre estudiantes (Bourdieu & Passeron, 1970/1996). En estas condiciones los y las estudiantes se enfrentan a situaciones que pueden desencadenar estrés y ansiedad, lo cual afectará considerablemente su bienestar emocional y trayectoria escolar. Por otro lado, la escuela también puede establecerse como un espacio de socialización entre pares, estimulando la creación de lazos afectivos, e incluso la creación de grupos de resistencia contra la disciplina escolar (Willis, 1977). Lo anterior podría contribuir a mejorar el bienestar emocional producto de las redes de apoyo y la formación de identidades colectivas.

El bienestar emocional en colegios es un campo del conocimiento en el que todavía quedan cosas por descubrir, y es por esto por lo que se hace necesario su estudio desde el enfoque sociológico. Además, hay que recordar que la vulneración del bienestar emocional puede producir tal dolor en quienes la experimentan, que el suicidio se convierte en una opción. Y ante la gran proporción de personas que se enfrentan a ello, esta investigación se plantea con la convicción de que el entender las causas sociales de la vulneración del bienestar emocional, contribuirá a la intervención para el mejoramiento de las condiciones vitales de sus protagonistas.

En el capítulo 1 se describen las especificaciones metodológicas, incluyendo los objetivos de la investigación, los antecedentes sociológicos de este campo de estudio, una revisión de las publicaciones científicas contemporáneas sobre el tema, y terminando por el diseño metodológico de los instrumentos de recolección de información. El capítulo 2 contiene la descripción de las medidas que servirán de referente para analizar los hallazgos, además

de analizar dos categorías que resultaron centrales en la dinámica del bienestar emocional, el género y la clase social. En el capítulo 3 se encuentra el análisis del bienestar emocional según los factores del colegio, la familia, la relación con pares, el consumo de sustancias psicoactivas y la validación sexual. Y, por último, en el capítulo 4 se sintetizan las implicaciones teóricas y prácticas del trabajo investigativo, es decir, el modelo teórico que explica los resultados empíricos, y las propuestas de intervención para el mejoramiento del bienestar emocional de los y las estudiantes.

# 1. Capítulo 1: Los avatares metodológicos en cuarentena.

## 1.1 Objetivos

### 1.1.2 Objetivo general

Entender el efecto que tienen el origen y las condiciones sociales, en el bienestar emocional de los y las estudiantes en colegios de Bogotá.

### 1.1.3 Objetivos específicos

- Determinar el nivel de bienestar emocional de los y las estudiantes.
- Indagar sobre el origen y las condiciones sociales de los y las estudiantes.
- Construir un modelo explicativo para la relación entre el bienestar emocional, y el origen y las condiciones sociales de los y las estudiantes.
- Dar recomendaciones de intervención para la mejora del bienestar emocional de los y las estudiantes.

## 1.2 Antecedentes teóricos

### 1.2.1 Reproducción social

En primer lugar, quiero reseñar la teoría sociológica general que puede organizar de mejor manera los hallazgos de esta investigación. Con esto no me refiero a que logre explicar completamente los fenómenos sociales que quiero analizar, sino que son sus conceptos los que me permiten articular de mejor manera las diferentes teorías sociológicas utilizadas, y la información recolectada empíricamente. Estoy hablando de la teoría de campos y reproducción social de Pierre Bourdieu, que procedo a sintetizar.

En primer lugar, hay que tener en cuenta el trabajo realizado por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron en *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1970/1996), en este los autores sostienen que toda *acción pedagógica* es una *violencia simbólica*, es decir, un “poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza” (p. 44). Un agente social (individuo o grupo) logra legitimar su poder gracias a su posición social y dominación sobre otros agentes, y se encarga de inculcar una *arbitrariedad cultural*, definiendo el conocimiento y las formas legítimas para esta inculcación. La acción

pedagógica es ejercida por una *autoridad pedagógica*, que puede ser una persona o una institución, y a la cual se le delega el derecho de los grupos dominantes de ejercer la violencia simbólica, reforzando el poder arbitrario de estos grupos y legitimando la arbitrariedad cultural que inculca. Por lo que la autoridad pedagógica termina contribuyendo al mantenimiento de la posición de los grupos dominantes, mediante la enseñanza de la arbitrariedad cultural que legitima este sistema social.

Para esto, el *trabajo pedagógico* (TP) debe crear una formación y disposición duradera e irreversible en las personas, así el agente sigue reconociendo la validez de los significados inculcados aun cuando el trabajo pedagógico haya cesado. A esta disposición se le conoce como *habitus*, y es el concepto que articula al individuo con la sociedad y su reproducción, pues:

El TP tiende a reproducir las condiciones sociales de producción de esta arbitrariedad cultural, o sea, las estructuras objetivas de las que es producto, por mediación del *habitus* como principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas. (Bourdieu y Passeron, 1970/1996, p. 73)

Por su parte, la escuela es un *sistema de enseñanza institucionalizado* que necesita producir y reproducir las condiciones sociales de su existencia y persistencia (autoreproducción de la institución), condiciones que coinciden con su función de reproducir una arbitrariedad cultural (reproducción cultural), y que a su vez contribuye con la reproducción de las relaciones entre las clases, o los grupos sociales (reproducción social).

Además, los autores hacen un análisis estadístico para observar la relación entre la clase social del estudiante, y su acceso y éxito en diferentes niveles educativos. Encuentran que el éxito escolar es menos probable para las clases populares, debido a la distancia entre su cultura y la arbitrariedad cultural que se busca impartir. La escuela logra esto “disimulando la selección social bajo las apariencias de la selección técnica y legitimando la reproducción de las jerarquías sociales mediante la transmutación de las jerarquías sociales en jerarquías escolares” (Bourdieu y Passeron, 1970/1996, p. 204). Es por esto que el *examen* y las calificaciones expresan, inculcan, sancionan y consagran las prácticas y los conocimientos de la cultura dominante. Como también, existe una *eliminación sin examen*, pues entre un ciclo educativo y otro, las personas provenientes de clases populares son quienes más desisten de continuar con su educación. En síntesis:

Todo acto de elección singular por el que un niño se excluye del acceso a un ciclo de enseñanza o se resigna a ser relegado a un tipo de estudios desvalorizado, tiene en cuenta el conjunto de las relaciones objetivas (que preexistían antes de esta elección y que seguirán existiendo después) entre su clase social y el sistema de enseñanza. (Bourdieu y Passeron, 1970/1996, p. 210)

La racionalización formal del examen no contribuiría en nada a disminuir su función social, es más, ayudaría a legitimarlo. Esta legitimidad hace que los eliminados se sientan fracasados, mientras que los elegidos dentro del pequeño grupo de elegibles vean en su elección el reconocimiento de su mérito. La movilidad social funciona como una ideología que asegura la estabilidad social, pues “lejos de ser incompatible con la reproducción de la estructura de las relaciones de clase, la movilidad de los individuos puede concurrir a la conservación de estas relaciones, [...] mediante la selección controlada de un número limitado de individuos” (Bourdieu & Passeron, 1970/1996, p. 225).

Una persona interioriza el sistema de relaciones objetivas en su sistema de disposiciones subjetivas, de manera que sus prácticas conllevan a reafirmar las relaciones sociales objetivas. Es así como la esperanza subjetiva que tiene una persona sobre su éxito en el sistema escolar (formada por la probabilidad de éxito de su grupo social), condiciona su trayectoria escolar por medio de las actitudes que esta tenga hacia la escuela. Las personas incorporan en su habitus la estructura objetiva, expresándola en un estilo de vida, un sentido práctico, un principio de visión y división, o en ciertas prácticas y bienes particulares. Este habitus es determinado por la posición social de la persona (y los grupos sociales a los que pertenezca), que a su vez, depende de la distribución de su *capital simbólico* (Bourdieu, 1994/1997).

En investigaciones posteriores se ha demostrado la relación entre el éxito académico y el origen social de los estudiantes. Por ejemplo, a principios de 2020 se publicó un artículo en el que un grupo multidisciplinario de investigadores/as se preguntaban por la capacidad del estatus socioeconómico y la herencia genética como predictores del logro académico (Stumm et al., 2019). Para el caso del estatus socioeconómico se construyó un indicador utilizando la edad en que la madre tuvo su primer hijo, el nivel educativo y la posición ocupacional de los padres. Tras analizar una muestra de 4890 niños británicos, encontraron que la capacidad predictiva de los elementos estudiados incrementa conforme lo hace la edad, de manera que a los 16 años la herencia genética y el estatus socioeconómico de los padres logran predecir el rendimiento académico en un 14% y 23% respectivamente (p. 4),

siendo esta capacidad predictiva más relevante en los extremos de la distribución de estos marcadores.

En cuanto a la dimensión emocional, aunque Bourdieu no haya ahondado en esto, en uno de sus últimos libros titulado *Meditaciones pascalianas* (1997/1999), recalca la importancia de los afectos y las emociones en la acción pedagógica, pues “el orden social se inscribe en los cuerpos a través de esta confrontación permanente, más o menos dramática, pero que siempre otorga un lugar destacado a la afectividad y, más precisamente, a las transacciones afectivas con el entorno social” (p. 186). Menciona que gran parte del aprendizaje depende de sanciones y recompensas afectivas y emocionales (p. 220), y señala una relación entre la posición social y el bienestar emocional:

Cada agente tiene un conocimiento práctico, corporal, de su posición en el espacio social, [...] este sentido de la posición adopta la forma de la emoción (malestar de quien se siente desplazado, o sensación de bienestar asociada a la convicción de estar en el lugar que corresponde). (p. 242)

Para nuestra problemática debemos tener presente que los y las estudiantes se enfrentan a sistemas de evaluación (formales e informales) de su posición social, de manera que la devaluación que significa tener ciertos orígenes sociales, implica mayores retos psicológicos que terminan afectando su bienestar emocional. Además, múltiples estudios han señalado la relación entre la depresión y el bajo rendimiento académico (Robles Ojeda et al., 2011; Cabrera Pérez y Jiménez Llanos, 1999); por lo que el bienestar emocional podría estar asociado de alguna manera a la reproducción de las diferencias sociales en el colegio.

### **1.2.2 Instituciones disciplinarias y gobierno neoliberal**

También se tomará de referente teórico a Michel Foucault, quien entre otras cosas se encargó de analizar las formas de control social a través de la historia. Para empezar, se debe reseñar su trabajo sobre la dinámica del *gobierno disciplinario*, que siendo propio de las escuelas, se encarga de encauzar la conducta de los individuos a través de la vigilancia constante y la coacción de pequeñas conductas (Foucault, 1975/2002, p. 168). Para esto es necesario un pequeño mecanismo penal, donde “se utiliza, a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones” (Foucault, 1975/2002, p. 183). Castigando las conductas desviadas de una normalidad fuertemente legitimada.

Este castigo hace parte de un sistema doble de gratificación-sanción, donde cualquier conducta puede ser clasificada en términos de buena o mala (a diferencia del sistema penal que sólo es punitivo). Llevando la cuenta de los elementos buenos y malos (*examen*), es posible hacer una comparación y clasificación jerárquica de los individuos, la posición y el cambio en esta jerarquía también funciona como una recompensa o un castigo. Con esto se busca la adquisición por parte del alumno de las cualidades y conductas que le hacen falta, por lo que esta sanción tiene la función de *normalizar*. Ejerciendo “sobre ellos una presión constante para que se sometan todos al mismo modelo, para que estén obligados todos juntos a la subordinación, a la docilidad, a la atención en los estudios y ejercicios [...]. Para que todos se asemejen” (Foucault, 1975/2002, p. 187).

En el origen de los sistemas disciplinarios los profesionales en psicología tuvieron un papel primordial, pues se encargaban de las personas indisciplinables aplicando en ellas métodos de control aún más individualizados. Cabría preguntarse si todavía mantienen esta función, y cuál es el tratamiento que se le da a las personas diagnosticadas con depresión en los colegios. El sistema disciplinario en el que se encuentran los y las estudiantes, marcado por la vigilancia constante, la sanción normalizadora y la diferenciación social altamente jerarquizada, supone cargas emocionales que pueden afectar considerablemente su bienestar. La educación en casa por la cuarentena solo atenuó el efecto de la vigilancia directa, pues la mayoría de estudiantes mencionó un aumento en la carga académica, en algunos colegios se exige la activación de la cámara en todo momento durante las sesiones virtuales, y además, se dificulta la creación de lazos emocionales con profesores y compañeros.

Mientras que Bourdieu se interesó especialmente por la forma en que las diferencias sociales se traducen en diferencias escolares, Foucault se preocupa por la forma en que la escuela modifica la conducta del individuo para normalizarlo. Estas dos perspectivas no son excluyentes sino complementarias, pues aunque la escuela reproduzca la diferenciación social de origen de los estudiantes, aún tiene que inculcar los principios que legitiman la arbitrariedad cultural y la estructura social, utilizando para esto la disciplina. Además, Bourdieu y Foucault concuerdan con que la diferenciación escolar definirá la diferenciación social fuera de la escuela, diferenciación que está tan legitimada que suele concebirse como un orden natural.

También es importante tener en cuenta el trabajo de Foucault sobre el *gobierno neoliberal*, que surge cuando la estructura de pensamiento del liberalismo logró su hegemonía,

extendiendo su interpretación del comportamiento humano bajo una racionalidad económica. Lo significativo de esta racionalidad es que todo puede pensarse a través de ella, incluso a las personas en sí, a esto se le llama *capital humano*. Y para aumentarlo se deben hacer inversiones en educación, en salud o en bienestar, cualquier acción que aumente el rendimiento de este capital manifestado en el salario (Foucault, 2004/2007, p. 269). El individuo se convierte en una *empresa de sí*, pues ahora es responsabilidad suya la cantidad de ingreso que obtenga de su trabajo, no tiene a quien más culpar de sus condiciones que a sí mismo.

El discurso hegemónico en las sociedades neoliberales defiende la idea de la movilidad social basada en el desarrollo personal, pero esto es imposible si como demostró Piketty (2013/2014) la tendencia de la economía actual es hacia la constante acumulación y aumento de la desigualdad, ya que:

La riqueza originada en el pasado se recapitaliza más rápido que el ritmo de crecimiento de la producción y de los ingresos [...]. En estas condiciones, es casi inevitable que los patrimonios heredados dominen por mucho a los patrimonios contruidos a lo largo de una vida de trabajo, y que la concentración del capital alcance niveles muy elevados y potencialmente incompatibles con los valores meritocráticos y los principios de justicia social que son el cimiento de nuestras sociedades democráticas. (p. 42)

Esto supone un cambio drástico en las formas de control, pues mientras que antes la relación entre dominantes y dominados fue siempre conflictiva, en las formas de gobierno neoliberal los dominados no perciben el control externo, ya que son ellos mismos quienes deciden administrar su conducta para mejorar o mantener sus condiciones. Al no haber un sujeto externo que directamente obligue a las personas, ellas se sienten en libertad, pero hay que recordar que “un poder que se piense como regulación sólo capaz de producirse a través de la libertad de cada uno y con apoyo en ella [...]. Es en primer lugar y ante todo una tecnología de poder” (Foucault. 2004/2006, p. 71).

Habría que preguntarse por las respuestas sociales que obtienen las personas con depresión, y si la forma de *empresario de sí* se extiende hasta el bienestar emocional. Sobre esto, Eva Illouz y Edgar Cabanas postulan que además de que se nos demanda ser felices, la responsabilidad es completamente individual. Para ellos, esto tiene una función social, pues “reprimir las emociones y los pensamientos negativos no solo contribuye a

justificar jerarquías sociales implícitas y a consolidar la hegemonía de ciertas ideologías [...]. Este mandato también banaliza y privatiza el sufrimiento” (2019, pp. 175-176). Se niegan así las condiciones sociales que afectan el bienestar emocional, y la posibilidad de acción colectiva para influirlas. Además, “la voluntad de cambio social y el rechazo del orden existente le debe mucho a sentimientos como la ira y el resentimiento. Estigmatizar con empecinamiento esos sentimientos negativos es estigmatizar de facto la estructura emocional del malestar social” (2019, p. 184).

### **1.2.3 Trabajo pionero sobre malestar emocional**

En 1897 Émile Durkheim publicó *El suicidio*, obra que se constituyó en un clásico de la sociología en general, y que sin saberlo abrió el campo de la sociología de las emociones. Pues, aunque se propuso explicar las causas sociales del suicidio sin tener en cuenta la dimensión subjetiva de este, hoy sabemos que son esos factores sociales los que movilizan estados subjetivos que aumenten la probabilidad del suicidio (Bericat Alastuey, 2001). Es por esto que revisar el trabajo de Durkheim para esta investigación, significa contribuir al conocimiento de las condiciones sociales que vulneran el bienestar emocional.

Durkheim categorizó cuatro tipos de suicidio: altruista, egoísta, anómico y fatalista. Para nuestra investigación son relevantes los tipos egoísta y anómico, que toman fuerza en las sociedades modernas. En el caso del suicidio egoísta, hay una baja cohesión social y una alta individualización. Con el aumento del tamaño de las sociedades y de la división del trabajo, la integración social producto de la comunidad religiosa, doméstica y política se va deteriorando, a la par que la hegemonía que estas instituciones tenían sobre los individuos. El resultado de esto son sociedades en las que la unión entre las personas se hace cada vez más débil, en beneficio de la pluralidad de sentidos por la secularización.

Por otro lado, el suicidio anómico se caracteriza por una baja regulación. Sobre esto, Durkheim sostiene que los deseos ilimitados son una fuente de desdicha, “pues una sed inextinguible es un suplicio perpetuamente renovado [...]. Por mucho placer que el hombre sienta al actuar, al moverse, al esforzarse, es preciso que sienta que sus esfuerzos no son en vano y que, al marchar, avanza” (1897/2012, p. 215). Para esto es necesario un límite distinto al material, un límite moral y una sensación de logro. Cuando desaparecen los límites sociales, se crean las situaciones de anomia, que correspondían a momentos concretos, pero que Durkheim señaló como posible una anomia constante en el mundo del comercio y la industria, empujados por el incesante cambio y el crecimiento continuo de las

ganancias. Esto nos compete porque en nuestra cultura se ha instalado la persecución sin fin de la satisfacción por el consumo, como también la constante búsqueda del aumento en la productividad personal. Dos elementos que ponen en una situación muy vulnerable al bienestar emocional, de no haber otras fuentes estables de satisfacción y cohesión social.

#### **1.2.4 Estratificación social del bienestar emocional**

Mucho tiempo después se constituiría el campo de la sociología de las emociones, que en sus inicios se enfocó en mostrar la relación entre las emociones y el contexto social, postulando que gran parte de las emociones humanas son la respuesta al producto real, anticipado, imaginado o recordado de las relaciones sociales (Kemper, 1978b, p. 32; Scheff, 1990). Por su parte, Eduardo Bericat se pregunta por la relación entre la estructura social y las emociones, cuestión que desarrolla en su libro *Excluidos de la felicidad: La estratificación social del bienestar emocional en España* (2018). En este, asegura que “el grado de bienestar socioemocional experimentado por un individuo está condicionado fundamentalmente por cuatro grandes factores” (p. 114), el *estatus*, la *situación*, la *persona* y el *poder*.

En primer lugar, el *estatus*, según lo entendía Kemper (1978a, p. 378), implica que en una relación dada una de las partes reciba de la otra gratificaciones de manera voluntaria y desinteresada, en forma de respeto, reconocimiento, amor, cariño, etc. Una carencia en esta dimensión se asocia a los estados emocionales de depresión y soledad. Por otro lado, la *situación* es considerada como las condiciones materiales de vida de una persona, por ejemplo, la vivienda y la salud; una situación satisfactoria se relaciona a los estados emocionales de disfrute y felicidad. Por su parte, la *persona* es entendida como la fortaleza del yo, su resiliencia, sus aptitudes, sus valores, etc. Esta dimensión se vincula a los estados emocionales de optimismo y orgullo. Y por último, la dimensión de *poder* se entiende como los recursos con los que se afrontan las relaciones sociales, y la capacidad para controlarlas; esta se vincula a los estados emocionales de tranquilidad y energía.

Basado en lo anterior, construye el Índice de Bienestar Socioemocional (IBSE), que no depende de la evaluación consciente de las personas sobre su bienestar, sino de la declaración por parte de ellas de la frecuencia con la que han experimentado ciertas emociones. El resultado del índice es una escala cardinal (de 300 puntos, en la que el 0 corresponde a la media de Europa en el 2006) que puede clasificarse en cinco niveles: feliz, contento/a, satisfecho/a, no satisfecho/a y no feliz.

Utilizando los datos de la Encuesta Social Europea (ESS) del 2006 y 2012, analiza la forma en que está distribuido el bienestar emocional en España según el IBSE. Con los resultados propuso una *teoría sociológica de la infelicidad*, explicando la relación entre una determinada posición social, y el nivel de bienestar emocional experimentado por las personas. Esta teoría se compone de tres factores:

La *falta de dinero*, como síntesis de la carencia de todo tipo de recursos que puedan ser activados en el intercambio social, la *falta de respeto*, como indicio comprensivo de la mala calidad de las relaciones sociales que se mantengan con los demás, y la *falta de sentido*, que sintetiza el vacío funcional que la persona experimenta vitalmente en función de cuál sea su actividad social. (Bericat, 2018, p. 355)

Encontró que las personas socialmente excluidas tienen un peor bienestar emocional, por ejemplo los pobres, las mujeres, los viejos, los desempleados, los enfermos, las personas con discapacidad, personas con baja educación, etc. También subrayó cómo la crisis económica causó una disminución del bienestar emocional promedio, además de agravarse algunos elementos específicos, como la infelicidad producida por del desempleo, la desesperanza hacia el futuro, y la brecha del bienestar emocional entre ricos y pobres, y entre hombres y mujeres. Con esto demostraba que aunque el bienestar emocional es un fenómeno subjetivo, se distribuye en la población de manera desigual según la posición social de cada persona, es decir que el bienestar emocional depende en parte de la estructura social.

Eduardo Bericat dice vincularse con el objetivo político de buscar *la menor infelicidad para el mayor número* (2018, p. 36). Con su trabajo, hace una contribución excepcional al mostrar que así como el capital económico y cultural está distribuido desigualmente en la estructura social, el bienestar emocional también lo está. Lo anterior cuestiona directamente el discurso hegemónico de autoayuda que sostiene que el bienestar emocional es responsabilidad exclusiva del individuo, pues:

El *optimismo individualista*, que en algunos contextos vitales puede funcionar como motivo de orgullo y acicate personal, opera socialmente como discurso o ideología que legitima el sufrimiento de muchos atribuyéndolo, injustamente, a su incapacidad personal [...]. En suma, el vigente *discurso individualista de la felicidad* no se corresponde en absoluto con la *distribución social de la felicidad* existente en el seno de todas las sociedades. (Bericat, 2018, p. 365)

Para finalizar, en la revisión del marco teórico se hizo evidente que las diferentes teorías sociales reseñadas se articulan en dos elementos. En primer lugar, que las condiciones sociales de una persona, su posición social y sus vínculos afectivos, determinan en gran medida su bienestar emocional. Y en segundo lugar, que la cultura dominante pone la responsabilidad de las condiciones de vida únicamente en los esfuerzos individuales, y negando los factores externos, se legitima el orden social y se desactiva la acción colectiva. A continuación, la revisión del estado del arte mostrará la falta de enfoque sociológico en las investigaciones sobre el bienestar emocional de los y las estudiantes, y por lo tanto, la relevancia de esta investigación.

### **1.3 Especificidades del estudio del bienestar emocional**

En este punto, hay que reseñar el conocimiento sobre el bienestar emocional que se ha construido desde diversos campos de la ciencia. Para esto, hay que resaltar la cercanía que existe entre el concepto de *depresión* de la psicología, y el concepto de *bienestar socioemocional* de la sociología (Bericat, 2018). Esto se hizo evidente al inicio de la investigación al comparar los instrumentos utilizados para medir los respectivos conceptos, pues el cuestionario del IBSE de 8 variables, comparte 7 de estas con los criterios de diagnóstico del trastorno depresivo mayor del *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)* [Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales] (American Psychiatric Association, 2013, pp. 160-161).

Aun así, su diferencia radica en la capacidad del IBSE de medir el espectro tanto positivo como negativo del bienestar emocional, y por esto algunas de las preguntas del cuestionario son directamente opuestas a los criterios de diagnóstico de depresión. Por ejemplo, mientras el sexto síntoma del trastorno depresivo mayor es la fatiga o la pérdida de energía, en el IBSE se pregunta si se ha sentido rebotante de energía. Además, la importancia del IBSE es que en su construcción se puso especial atención a los factores sociales que afectan el bienestar emocional. A diferencia del concepto psicológico de depresión, que como se precisará más adelante, ha estado más enfocado en los factores biológicos y subjetivos de esta condición. Aun así, para ampliar el conocimiento multidisciplinar sobre el bienestar emocional, podemos utilizar las investigaciones realizadas sobre depresión, siendo esta un indicador de un bienestar emocional deteriorado.

Como se explicará más adelante, dentro de esta investigación quise encontrar la relación estadística entre la depresión y el bienestar socioemocional, para lo que administré a los

estudiantes el cuestionario de la Escala de Depresión para Adolescentes de Kutcher (KADS-6), y el cuestionario del Índice de Bienestar Socioemocional (IBSE-8). Posteriormente calculé el coeficiente de correlación de Pearson entre estas dos variables, obteniendo un resultado de -0.816, lo que implica que entre mayor sea el bienestar emocional, menor la depresión, y viceversa. Esto significa que son fenómenos fuertemente relacionados, pero hace falta una reflexión teórica sobre el sentido de esta relación. Para ello, es necesario consultar investigaciones multidisciplinarias sobre la depresión, y establecer su relación con los factores sociales que afectan el bienestar emocional.

### **1.3.1 Factores genéticos**

La genética siempre se ha considerado un factor de riesgo frente a la depresión. Aun así, determinar el peso exacto que esta tiene en la manifestación de los síntomas ha sido difícil. En 2014 Jonathan Flint y Kenneth S. Kendler hicieron una revisión de las investigaciones sobre la contribución genética en la susceptibilidad a la depresión mayor, encontrando una escasez de evidencia que señale un locus específico, por esto llegan a la conclusión de que “either the effects are smaller than expected and/or the disorder is heterogeneous” [o los efectos son menores de lo esperado y/o el trastorno es heterogéneo] (p. 497). La heterogeneidad de la depresión mayor es un gran problema, pues puede que diferentes condiciones médicas manifiesten los mismos síntomas, o que haya múltiples conjugaciones de factores que desencadenen su aparición. Y hasta que no se tenga una mayor comprensión de los factores ambientales involucrados en la depresión mayor, será muy difícil aislar la contribución genética a esta.

Pese a que se han propuesto múltiples modelos biológicos, “as our Review of the candidate gene literature indicates, genetics does not support any of the biological theories” [como indica nuestra revisión de la literatura de genes candidatos, la genética no apoya ninguna de las teorías biológicas] (Flint & Kendler, 2014, p. 498). Sin embargo, sí hay consenso científico en que algunos factores genéticos pueden significar un riesgo un poco mayor (e indeterminado exactamente). Por lo tanto, aún queda mucha investigación por realizar en el entendimiento de los factores ambientales. Más aún, si no consideramos a la depresión como una condición patológica, es decir, en vez de concebirla como una enfermedad que puede o no estar presente, concebirla como parte del espectro del bienestar emocional, estados emocionales a los que se llega por la conjugación de factores genéticos, biológicos y psicosociales.

### **1.3.2 Críticas al modelo biológico**

La etiología de la depresión ha tenido importantes implicaciones en el tratamiento de los pacientes través de la historia. En un inicio la depresión se consideraba una respuesta a factores ambientales o problemas en la personalidad, y era tratada principalmente con psicoterapia. La década de 1960 supuso grandes cambios, pues la síntesis y la campaña publicitaria del antidepresivo amitriptilina, junto al descubrimiento de los mecanismos por los cuales este tipo de medicamentos funcionaba, promovieron la concepción de la depresión como una enfermedad netamente biológica, llegándose a plantear su tratamiento sin psicoterapia (Gordon, 2010, pp. 48-49).

Múltiples investigadores/as se han opuesto a este modelo, como Alex B. Neitzke, quien en 2015 publicó un artículo titulado *An Illness of Power: Gender and the Social Causes of Depression*, en el que sostiene que el modelo biológico sobre la depresión oprime especialmente a las mujeres, al invisibilizar los factores sociales que intervienen en su bienestar emocional. Todo comienza porque los investigadores no entendieron el mecanismo específico que causaba la depresión, y basados en los efectos de los antidepresivos, supusieron que la depresión era causada por un desorden químico en el cerebro, confundiendo a los síntomas con las causas (Neitzke, 2015, p. 3). Es por esto que justificaron la mayor prevalencia de depresión en mujeres en su supuesta naturaleza depresiva.

Negar los factores sociales de la depresión impide que las personas busquen las causas de su condición más allá de su biología y carácter personal, obstaculizando un tratamiento más efectivo. Y aunque el campo de la psicología ha avanzado en la comprensión de los factores sociales, aún conserva la preponderancia de los elementos personales. Para Neitzke la depresión es más probable entre los oprimidos de los sistemas de dominación, y por lo tanto es una cuestión de poder. Pero esto también implica que “the tools by which oppressed peoples find solidarity and unity against oppressors may also be the tools by which to protect their mindful or psychological wellbeing” [Las herramientas mediante las cuales los pueblos oprimidos encuentran solidaridad y unidad contra los opresores también pueden ser las herramientas para proteger su bienestar mental o psicológico] (Neitzke, 2015, p.11).

### **1.3.3 Depresión en adolescentes**

En cuanto a la depresión en adolescentes, se encontró un estudio realizado en Hong Kong en 2006 (Lee et al.) que buscaba la relación entre el rendimiento académico, el clima familiar, la depresión y la ideación suicida. Se establecieron dos muestras, una con 327 mujeres de los grados de 9° y 10°; y otra con 371 estudiantes (182 mujeres y 189 hombres) de los grados de 10° y 11°. Se les administraron cuestionarios para medir la depresión, ideación suicida, ansiedad, auto concepto académico, insatisfacción parental percibida, cohesión familiar, apoyo familiar y los conflictos entre padres e hijos.

Lo primero que les llamó la atención de los resultados, fue la gran cantidad de adolescentes que entraron en la categoría de ideador suicida, 47% en la primera muestra y 52.6% en la segunda. Utilizando el coeficiente de correlación de Pearson encontraron una asociación significativa entre depresión y todas las variables estudiadas. Específicamente, hallaron que la autoconcepción del rendimiento académico y la percepción de cumplir con las expectativas de los padres, aumentan la ansiedad, que se relaciona con la depresión con un coeficiente de 0.51 (Lee et al., 2006, p. 87).

Por su parte, sobre el clima familiar encontraron que la cohesión y el apoyo familiar pueden evitar la manifestación de la depresión, y con esto, de la ideación suicida. Como también, que los conflictos entre padres e hijos están fuertemente relacionados con la aparición de la depresión. Para finalizar, lamentan no haber podido cruzar las variables estudiadas con indicadores de estatus socioeconómico, educación de los padres, la forma de crianza o la jerarquía académica en el colegio, entre otras (Lee et al., 2006, p. 93). Además, señalan que su estudio solo mostró correlaciones, y aún es dudosa la relación causal entre las variables.

### **1.3.4 Situación de la problemática en Colombia**

En Colombia también se han hecho importantes contribuciones al entendimiento del bienestar emocional en adolescentes, por ejemplo, en 2015 Olga Velasco y Eulalia Castrillón publicaron su libro *Suicidio de niños y adolescentes: situaciones de riesgo, alternativas de prevención*, en el que además de revisar el estado del arte internacional sobre esta problemática, se enfocan en el caso de Colombia y el departamento del Cauca. Allí señalan que la adolescencia es una etapa en la que se presentan fuertes cambios biológicos y psicosociales, un periodo de difícil tránsito para la mayoría de personas, donde además existen factores que aumentan el riesgo de intentos de suicidio. En primer lugar, mencionan la depresión, que tiene una fuerte correlación con los pensamientos recurrentes

sobre la muerte, la ideación suicida y los intentos de suicidio, ya que “el 75% de suicidios en esta etapa de la vida se asocian con algún trastorno del estado de ánimo” (p. 62).

Además, existen otros indicadores de riesgo como la baja autoestima, la desesperanza, la angustia y la frustración (Velasco Cajiao y Castrillón Simmonds, 2015). Emociones negativas que se relacionan con la dificultad por crear lazos afectivos o adaptarse a las demandas sociales. Estas condiciones pueden ser desarrolladas en la infancia, por ejemplo, cuando no existe un vínculo afectivo significativo entre padres e hijos, o cuando esta relación está marcada por los conflictos, las reglas familiares no claras y punitivas, el maltrato físico y emocional, o el abuso sexual. Como también afectan la desestabilidad familiar, un ambiente violento, el consumo de alcohol o drogas de los padres, la depresión de la madre, o la sobreprotección. Un elemento reciente en esta problemática son las exigencias de productividad que pesan sobre los niños y niñas, lo que aumenta su ansiedad e inhibe su capacidad por sentir satisfacción por sus logros.

Para conocer la prevalencia de la depresión y sus factores asociados a nivel nacional, es necesario consultar el informe *Situación de salud mental del adolescente. Estudio Nacional de Salud Mental Colombia* (Torres de Galvis et al., 2010). En este se administró la Encuesta Diagnóstica Internacional Compuesta a 1586 adolescentes de entre 13 y 17 años, pertenecientes al sector urbano de los municipios aleatoriamente seleccionados. Se encontró que el 7.6% de los adolescentes ha tenido depresión mayor alguna vez en su vida, 9.2% en el caso de mujeres y 4.9% en el caso de hombres (p. 141). Por otro lado, la prevalencia de depresión en los últimos 12 meses crece constantemente desde los 13 años (2.3%) hasta los 17 años (7.7%). Además, las personas que han abandonado el colegio son aquellas con la más alta prevalencia de depresión mayor (15.4%) según su situación escolar. Entre los principales factores de riesgo familiares se encuentra tener una madre que consume drogas, una madre con ansiedad, y un padre con trastorno de personalidad. El consumo de sustancias psicoactivas también incrementa el riesgo de sufrir depresión, especialmente la cocaína y sus derivados, la heroína y los medicamentos no recetados (p. 142). Mientras que los principales factores de protección contra la depresión son la supervisión de los padres, la comunicación con estos y la espiritualidad (p.144).

Por su parte, la conducta suicida está relacionada con el comportamiento estadístico de la depresión, aunque con algunas diferencias. Por ejemplo, el 11% de los adolescentes han pensado seriamente suicidarse (14.3% mujeres, 7.6% hombres), el 7.19% de mujeres lo ha intentado, y 1.58% de los hombres lo ha intentado (Torres de Galvis et al., 2010, p. 145-

147). 17 años es la edad con el porcentaje más alto de intentos de suicidio, con 2.33%. Algunos de los factores de riesgo ante los intentos de suicidio son tener un padre con trastorno de personalidad, haber sido maltratado por la madre, consumir medicamentos no recetados o cocaína, que la madre tenga ansiedad o haya intentado suicidarse alguna vez, haber sido víctima de una agresión sexual, y haber abandonado el colegio, entre otros. Mientras que los principales factores protectores son la comunicación con los padres, especialmente la madre, y la espiritualidad (Torres de Galvis et al., 2010p. 151).

### **1.3.5 Depresión en colegios**

En los colegios hay dinámicas sociales particulares, por lo que es necesario consultar estudios realizados específicamente en estos. Por ejemplo, en un estudio realizado en un colegio privado de Medellín (Ramírez et al. 2012), donde se encuestaron 152 estudiantes de entre 14 y 18 años, se encontró que el 25.7% de las personas encuestadas presentó sintomatología depresiva, siendo los principales factores de riesgo ser mujer, o haber sufrido matoneo o maltrato; mientras que tener amigos fue un factor de protección. También cabe mencionar que 38 estudiantes tuvieron resultados positivos para ansiedad, 39 para depresión, y 26 comparten la sintomatología depresiva y ansiosa.

En el estudio se hace hincapié en que el riesgo no implica causalidad, pues son múltiples factores de riesgo conjugados los que podrían causar la aparición de la depresión y la ansiedad. Como también sostienen que factores como antecedentes de enfermedades mentales, consumo de drogas, haber sido víctima de violencia o desplazamiento, entre otras, pueden generar riesgo para presentar sintomatología ansiosa o depresiva, pero la muestra estudiada tenía niveles más bajos en estos factores que el promedio nacional (presumiblemente por pertenecer a la clase socioeconómica media y alta), por lo que no se pudo comprobar (Ramírez et al., 2012, p. 616).

En Bogotá también se han hecho este tipo de investigaciones, por ejemplo, en 2015 se publicó un estudio titulado *Prevalencia de depresión en estudiantes con bullying de una institución educativa distrital de Bogotá* (Benavides Piracon et al.) en donde se encuestaron a 465 estudiantes entre los grados 6° y 11° de un colegio oficial, en busca de la relación entre la depresión, el bullying y factores sociodemográficos. Para medir la depresión se utilizó la Escala de Depresión para Adolescentes de Kutcher, que mostraría que el 26.5% de las mujeres tenía depresión, mientras solo el 16.8% de los hombres la tenía. Además, los grados de 10° y 11° presentaron el mayor porcentaje de estudiantes en riesgo de

depresión con un 30.3% y 25.8% respectivamente. Los estudiantes que trabajaban, así como los estudiantes con familia incompleta, presentaron mayores porcentajes de depresión que los que no trabajaban y tenían su familia completa (p. 29).

El instrumento para la medición de bullying toma en cuenta las dimensiones de actitudes, violencia, rechazo, burlas y repugnancia. Esto permitió mostrar que además de que todas estas representan factores de riesgo frente a la depresión, existen dimensiones específicas del bullying que presentan más riesgo que otras. En específico, es 4.1 veces más probable sufrir depresión cuando se es víctima de burlas, y 3.1 veces más probable cuando se es víctima de violencia (Benavides Piracon et al., 2015, p. 30).

Cabe señalar que en las relaciones marcadas por el acoso escolar el “*bully* tiene más poder (real o percibido) que la víctima, considerándose en un estatus superior que le permite llevar a cabo sus agresiones” (Cerezo Ramírez et al., 2016, p. 15). Y si recordamos el trabajo de Neitzke (2016), quien afirma que la depresión es una enfermedad que afecta sobre todo a los que carecen de poder, vemos más claramente la relación entre bullying y depresión. Como también hay que tener en cuenta la *teoría sociológica de la infelicidad* (Bericat, 2018), que señala que es más probable ser infeliz en tanto se carezca dinero, respeto y sentido. Factores vinculados a la estructura social y la distribución desigual del poder.

Adicionalmente, se revisó el trabajo realizado por Angela María Arce Cabrera en *Las horas creciendo contigo: discursos de un grupo de adolescentes sobre la naturalización de la violencia en la vida cotidiana de una institución educativa* (2017), ya que la etnografía que realizó para el caso de un colegio en Cali, nos puede señalar importantes elementos del carácter de las relaciones entre pares, y entre estudiantes y profesores. En primer lugar, señala que los adolescentes han naturalizado las formas violentas de relacionarse, al tiempo que “el mayor número de razones expresadas por los profesores sobre el comportamiento de los estudiantes esté asociado a la expiación de la culpa otorgándole toda la responsabilidad al entorno barrial y familiar del educando” (p. 111). Pero menciona que el docente debe trabajar para cerrar la brecha entre el mundo de los jóvenes y el de los maestros, pues este es el primer paso para *enseñar a desaprender la violencia*.

Para finalizar, hay que mencionar que además de los trabajos anteriormente citados se hizo una revisión general a las investigaciones sobre la prevalencia de la depresión en colegios de Colombia, encontrando una insuficiencia de análisis a profundidad de los factores sociales ligados a la depresión. Y en específico, no se encontró ninguna investigación que

analice el bienestar emocional de los y las estudiantes desde un enfoque sociológico. Todas las investigaciones consultadas, incluidas las de carácter genético, señalan la influencia de factores sociales en la depresión, pero se ciñen a utilizar variables sociodemográficas básicas que no alcanzan a explicar el fenómeno. Es el papel de la sociología estudiar las dinámicas sociales que terminan influyendo en la manifestación de la depresión en una persona, o en un grupo específico. Más cuando toda la evidencia multidisciplinar encontrada señala una clara relación entre el bienestar emocional y las condiciones sociales.

## **1.4 Proceso metodológico en cuarentena**

Se empleó una metodología mixta, pues por un lado, los métodos cuantitativos ofrecen la oportunidad de cubrir de manera eficiente a un mayor número de personas, identificando elementos comunes y tendencias. Mientras que los métodos cualitativos permiten ahondar en las experiencias y condiciones particulares, y dadas las características de esta investigación, ahondar en los sentimientos y emociones de las personas. De esta forma, se pudo establecer una relación entre los elementos particulares y los generales, entre lo subjetivo y lo social. Además, tomando en cuenta que la encuesta realizada fue de corte transversal, el análisis de esta puede mostrar importantes relaciones entre variables, pero para construir un modelo causal tentativo, hace falta incorporar también los métodos cualitativos.

Y aunque los resultados de esta investigación no son representativos de la sociedad en general, dado el tamaño de la muestra, la validez de los hallazgos se encuentra en la rigurosidad de la metodología empleada, y la coherencia entre los resultados y el estado del arte. Es decir que los fenómenos sociales aquí estudiados ya han sido trabajados por diferentes investigadores/as, y mi trabajo consistió en encontrar las particularidades de esos fenómenos en algunos colegios de Bogotá. Lo cual también es una ampliación del campo de estudio.

En el trabajo de campo pude constatar la importancia de la articulación entre los métodos cualitativos y cuantitativos, sin privilegiar la importancia de alguno, sino hallando su fuerza en la unión de los dos. Por ejemplo, en las entrevistas encontré estudiantes muy dispuestos/as a expresar sus sentimientos y experiencias, cuestiones que no alcanzan a ser captadas por la encuesta. Pero también encontré estudiantes particularmente introvertidos/as, que no mostraron disposición para relatar sus vivencias en la entrevista, y

confiaron en la privacidad de la encuesta para compartir algunos hechos traumáticos. Además, es común que las personas con problemas emocionales no tengan clara la causa de estos cuando se les pregunta, y es con el análisis estadístico que es posible establecer algunas hipótesis en estos casos. Por otro lado, en la construcción de la encuesta existía el deseo por incorporar un mayor número de variables, y al mismo tiempo, saber que una encuesta muy larga puede indisponer a las personas y ser muy costosa de procesar, por lo que inevitablemente hay que dejar preguntas para las entrevistas.

También quisiera reseñar lo que significó realizar este trabajo en medio de la pandemia, pues no solo el fenómeno social estudiado se vio fuertemente afectado por esto, sino que también los procedimientos y las herramientas de investigación. La incertidumbre fue una constante, y desde que comencé a construir el proyecto de investigación al inicio de 2020, nadie sabía con certeza cuanto tiempo duraría la pandemia, y por lo tanto, cuánto tiempo estarían cerradas las instalaciones físicas de los colegios. Estos tuvieron que adaptar la enseñanza para que pudiera realizarse de forma no presencial, y según la quinta ronda de la Encuesta de Pulso Social realizada por el DANE (2020), solo el 25.6% de estudiantes a nivel nacional tuvieron sesiones virtuales con profesores/as, mientras que la mayoría recibía tareas por WhatsApp o guías físicas para realizarlas sin un acompañamiento docente idóneo. En un primer momento pensé que con las instalaciones cerradas el control disciplinario prácticamente desaparecería, y por ende su influencia en el bienestar emocional. Pero los colegios que se vincularon a esta investigación lograron adaptarse a la virtualidad con relativo éxito, de forma que los controles disciplinarios del colegio se mantenían, mientras que el aislamiento afectaba la conexión emocional entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes y sus pares.

Construí los instrumentos de investigación para que pudieran ser administrados en diferentes condiciones y tiempos. Como se describirá más adelante, la encuesta se realizó de forma virtual, se podía diligenciar desde un computador o dispositivo móvil, y fue el instrumento de mayor facilidad en su uso. Por otro lado, la realización de las entrevistas supuso un desafío mayor, ya que tenía que adaptarme a las condiciones específicas de los y las estudiantes. En todos los casos, se comenzaba invitando a la realización de una videollamada, con la aclaración que podía realizarse con o sin cámara. Pero muchas entrevistas tuvieron que variar en su formato, por ejemplo, debido a la mala calidad de servicio de internet de algunas personas, se realizaron llamadas telefónicas, otras prefirieron responder algunas preguntas por chat (cuando no tenía la privacidad suficiente

en sus hogares para hablar de ciertos temas en una llamada), notas de voz, o la realización de una entrevista presencial en sus casas con algún familiar presente.

También quiero resaltar el papel de las emociones en la labor investigativa, pues en mi caso, utilicé la conexión empática como instrumento de investigación, estando atento a captar el contenido emocional del relato de cada persona, pues este es el marcador de los elementos significativos en su experiencia vital. Hay que mantener una constante reflexión sobre las respuestas emocionales y sentimentales de nuestro cuerpo, pues esta es una de las formas en que aprendemos la realidad social. En mi trabajo de grado se presta especial atención a los factores que afectan negativamente el bienestar emocional, justamente porque los relatos tristes fueron los que más me afectaron. Es imposible no conmoverse cuando escuchas a personas tan jóvenes contarte de su desesperanza, su falta de ganas de vivir, sus ganas de suicidarse, las veces en las que se han sido menospreciadas, maltratadas, agredidas o abusadas. Todo este sufrimiento lo sentía en la forma en que hablaban, y sentía impotencia por no poder ayudar, por ser solo un espectador de la crueldad. Algunas veces mi propio estado emocional se vio comprometido, y contagiado por la tristeza extrema tuve que manejarme como pude para lograr continuar con la investigación. Pero eso mismo me motivaba cada día, pues estoy convencido de que el bienestar emocional de los y las estudiantes es un grave problema al que se le presta poca atención, quizá porque no se entiende o pasa desapercibido, a pesar de estar presente en todos los colegios.

Por último, quiero subrayar la carencia de la formación de sociología en preparar a sus estudiantes para manejar la carga emocional del trabajo de campo. Aunque un par de profesores hayan mencionado que algunas veces el trabajo de campo puede afectar tu estado emocional, no se enseñaron herramientas para afrontar esto. Tuve que escuchar muchos relatos sobre hechos traumáticos o estados emocionales gravemente afectados, y mis únicas herramientas eran algunas lecturas hechas sobre esto y experiencias personales con el tema. A los y las estudiantes les dije que no era psicólogo, y lo único que pude hacer fue escucharlos atentamente sin juzgar. Quería ayudarles, pero no soy un profesional en esto, y tengo la sincera intención de colaborar con el mejoramiento del bienestar emocional en los colegios, pero sé que ninguna de estas personas se verá beneficiada con mi investigación en el corto plazo. Por eso agradecí a los y las estudiantes que sin estar obligados/as ni recibir nada a cambio, me contaron sus historias.

### **1.4.1 Diseño muestral**

Como el objetivo es ver el efecto que tiene el origen social en el bienestar emocional, se buscó tener una muestra con un origen social diverso. En un principio, se quería involucrar de 3 a 6 colegios de diferentes estratos socioeconómicos, teniendo claro que esto no significaría una muestra representativa de Bogotá, pues para ello se necesitaría cubrir un mayor número de población (lo que implica mayores recursos), y seleccionar la muestra de forma aleatoria (imposible por necesitarse la aprobación del colegio).

Uno de los mayores retos fue justamente conseguir colegios que estuvieran dispuestos a ayudar con la investigación, pues al estar cerrados por la pandemia de COVID-19, el contacto con las instituciones tenía que hacerse de manera virtual. El primer paso fue utilizar el *directorio único de establecimientos educativos en Bogotá* publicado por la Secretaría de Educación del Distrito (SED, 2020), para seleccionar posibles candidatos. Se eligieron aproximadamente sesenta colegios, entre privados y públicos, que pertenecieran a las localidades de Teusaquillo, Tunjuelito y Ciudad Bolívar, con la intención de tener una muestra geográfica y socioeconómicamente diversa, y de ser necesario, que facilitase mi desplazamiento por la ciudad en cuarentena. Se les presentó el proyecto de investigación por correo electrónico y llamadas telefónicas, ninguno de estos colegios aceptó participar.

El siguiente paso fue preguntar entre mis contactos si alguien conocía a algún profesor o profesora que pudiera ayudarme con la investigación. De esta manera logré que 2 colegios públicos y 2 colegios privados aceptaran participar, pertenecientes a las localidades de Engativá, Kennedy, Rafael Uribe Uribe y Tunjuelito. De ellos resultarían 170 estudiantes encuestados, y utilizando la técnica de muestreo de bola de nieve (preguntando a las personas entrevistadas si conocían estudiantes que pudieran participar en el estudio), logré contactar a 25 estudiantes adicionales, para un total de 195 personas encuestadas. La encuesta fue administrada a estudiantes de 9°, 10° y 11°, pues como vimos en la revisión bibliográfica, estos cursos y edades presentan mayores tasas de trastornos emocionales. Para la realización de las entrevistas se preguntó dentro de la encuesta si querían seguir ayudando con la investigación, y de ser así, que dejaran su información de contacto. En total se entrevistaron 26 personas, la mayoría de forma virtual dadas las condiciones de la pandemia. A continuación, se describirán los instrumentos utilizados en la investigación, la forma en que fueron empleados y analizados sus resultados.

### **1.4.2 Técnicas**

#### 1.4.2.1 Encuesta

Por medio de la encuesta se buscó establecer el bienestar socioemocional, la probabilidad de depresión, el origen social, y diversos factores psicosociales que se identificaron como relevantes en la revisión bibliográfica. Para el caso del bienestar emocional se utilizó el IBSE de 8 ítems (Bericat, 2018), cuyo cuestionario fue tomado de la *Encuesta Social Europea 6ª Edición. Versión España/Castellano* (ESS, 2012), y adaptado para ser auto diligenciado.

Por otro lado, para medir la probabilidad de depresión se utilizó la Escala de Depresión para Adolescentes de Kutcher de 6 ítems (KADS-6, por sus siglas en inglés) (LeBlanc et al., 2002), utilizando y adaptando la traducción coordinada por la organización Teen Meltal Health (Kutcher et al., 2009, p. 10). Cabe mencionar que esta escala está diseñada para ser auto diligenciada y rápidamente administrada en el seguimiento clínico de adolescentes. Por sí misma no pretende diagnosticar la depresión de los pacientes, pues con una calificación de 0 a 18 se considera que “es posible que esté deprimido” a las personas que superen el 6, y se recomienda que sean evaluadas por algún/a profesional (Kutcher et al., 2009, p. 10). Sin embargo, entre mayor sea la calificación, es posible que la depresión sea de mayor gravedad. El objetivo de administrar este cuestionario no fue diagnosticar depresión en adolescentes, sino utilizar un instrumento psicométrico que mida la depresión y ver si existe alguna relación con el bienestar socioemocional. Y de esta forma, validar la utilización de bibliografía sobre depresión, en el estudio del malestar emocional.

El origen social se midió a través de información demográfica básica, estrato socioeconómico, nivel educativo de los padres, así como su salario y ocupación, entre otras cosas. Además, se preguntó por condiciones psicosociales como el desempeño académico, relación con los profesores, expectativas de futuro, condiciones de la vivienda, consumo de sustancias psicoactivas, relación con amigos y compañeros, hechos victimizantes como bullying, discriminación, acoso, violencia intrafamiliar, autolesión, intentos de suicidio, abuso sexual, entre otros.

El cuestionario se construyó en Google Forms para que los y las estudiantes respondieran la encuesta de manera virtual, y se encuentra en el Apéndice A para su consulta (aunque se presente en formato de Microsoft Word las preguntas son las mismas). En total consta de 88 preguntas, y una duración aproximada de 18 minutos para su diligenciamiento. La forma en que se presentó la encuesta fue diversa, pues dependía de las condiciones del

colegio y los profesores. Algunas veces se dio el tiempo durante una clase virtual para que la respondieran, otras veces solo se envió el link para que en el transcurso de ciertos días lo hicieran. Mientras que en los casos de muestreo de bola de nieve se contactó directamente con los estudiantes sin utilizar al colegio como intermediario. De cualquier forma, siempre se hizo hincapié en el carácter académico, confidencial y voluntario de la encuesta.

La codificación y análisis de la encuesta se realizó utilizando el programa SPSS, principalmente se observó cómo las variables del IBSE y de KADS se comportaban según cada variable independiente. En el capítulo 2 se describen las características sociodemográficas de la muestra, y las medidas de dispersión que serán fundamentales para el análisis posterior.

#### **1.4.2.2 Entrevistas**

La información de la encuesta, que en todos los casos precedió a la entrevista, sirvió para elegir a las personas que iban a ser entrevistadas. El primer filtro fue su aceptación de continuar colaborando con la investigación en la pregunta 88 (Apéndice A). Después de ser contactados/as, 8 hombres y 18 mujeres accedieron a realizar la entrevista, esta desigualdad en la representación de hombres y mujeres no se debió a una elección intencionada, sino a que las estudiantes respondieron afirmativamente en mayor proporción que los hombres a la pregunta 88 (Apéndice A), y también terminaron aceptando en mayor proporción participar en la entrevista tras ser contactadas.

La entrevista semiestructurada tuvo las mismas dimensiones que la encuesta, pero se buscó que ahondaran en su historia, opiniones, emociones y sentimientos, dependiendo de la disposición de cada estudiante. La guía de entrevista se puede consultarse en el Apéndice B, y no está de más recordar que cada entrevista fue diferente, pues en el momento se ahondaba en las cuestiones que resultarán más interesantes para la persona entrevistada, o para la investigación. Tuvieron una duración aproximada de 45 minutos, 6 de ellas se realizaron de forma presencial y 20 de forma virtual. Y aunque en un primer momento me disgustaba tener que hacer entrevistas de forma virtual, creyendo que no se lograría crear la suficiente confianza, descubrí que en la videollamada y en la llamada sin cámara, algunas personas se sentían más cómodas para compartir sus experiencias. También es importante señalar que las 10 últimas entrevistas fueron realizadas por Natalia

Andrea Muñoz Soto (estudiante en el pregrado de sociología de la Universidad Nacional) siguiendo la guía de entrevista general, pero tomando un enfoque especial de género.

Este trabajo investigativo tiene como eje principal el análisis cuantitativo de la encuesta, pues por restricciones en el tiempo y los recursos disponibles, no se pudo realizar la transcripción y codificación de todas las entrevistas para un análisis cualitativo riguroso. Se realiza un análisis temático general de las entrevistas, y se utilizan citas directas de las personas entrevistadas para ilustrar puntos relevantes de la investigación.

## 2. Capítulo 2: Principales principios de diferenciación.

### 2.1 Descripción socio demográfica de la muestra

En la tabla 1 se puede ver la diversidad en cuanto a la participación de los colegios, la disparidad en la representación de los diferentes cursos dependió de los acuerdos llegados con las directivas del colegio o profesores contactados. En el caso del colegio 4, la encuesta fue diligenciada durante una sesión virtual por todos y todas las estudiantes de cada curso, por lo que la diferencia entre el número de hombres y mujeres se debe a la población del colegio. Por su parte, el colegio 2 fue más flexible a la hora de publicar la encuesta a sus estudiantes, por lo que la diferencia en número entre hombres y mujeres radica en la mayor voluntad de colaborar con la encuesta por parte de ellas. Adicionalmente, hubo 25 estudiantes de diversas edades y localidades contactados utilizando muestreo de bola de nieve. No radican en la Tabla 1 porque no hicieron parte de ningún acuerdo con las directivas del colegio, aunque en todos los casos se intentará hacer contacto con dichos colegios, pero se encuentran agregados en la caracterización de la muestra en la Tabla 2.

**Tabla 1.** Caracterización de colegios.

ID	Localidad	Clase	Estrato	Hombres	Mujeres	9°	10°	11°	Total
1	Engativá	Privado	2	13	12	12	9	4	25
2	Kennedy	Distrital	3	10	35		33	12	45
3	Rafael Uribe Uribe	Distrital	2	4	6			10	10
4	Tunjuelito	Privado	3	32	58	32	34	24	90
<b>Total</b>				59	111	44	76	50	170

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Por otro lado, en la Tabla 2 se muestra la distribución por género, grado, edad y estrato de la totalidad de la muestra. De esto se deduce que el 34.4% de la muestra se reconoce como hombre, y el 65.6% como mujer. Por otro lado, la mayor cantidad de estudiantes corresponde a grado 10° con un 42.6%, la edad más frecuente es 16 años con un 30.3%, y el estrato más habitual es el número 3, siendo el 51.3% de la muestra.

**Tabla 2.** Caracterización de la muestra.

	Grado			Edad						Estrato				Total
	9°	10°	11°	14	15	16	17	18	19	1	2	3	4	
<b>Hombres</b>	19	24	24	6	11	23	17	9	1	2	25	37	3	67
<b>Mujeres</b>	25	59	44	11	42	36	28	9	2	6	57	63	2	128
<b>Total</b>	44	83	68	17	53	59	45	18	3	8	82	100	5	195
<b>Porcentaje</b>	22.6	42.6	34.9	8.7	27.2	30.3	23.1	9.2	1.5	4.1	42.1	51.3	2.6	

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Así como es importante resaltar las características más frecuentes, también es importante mencionar las menos recurrentes. Para empezar, aunque el cuestionario tuviera en cuenta la opción de marcar un género distinto a hombre o mujer, ninguna persona lo hizo. Por otro lado, el 89.2% de las personas dicen haber nacido en Bogotá, 9.7% en municipios o ciudades colombianas distintas, y solo 2 personas (1%) respondieron haber nacido en Venezuela. Y para finalizar, el 93.8% respondió no reconocerse dentro de ningún grupo étnico, mientras que el 4.1% se reconocen como como negro/a, mulato/a, afrodescendiente, o afrocolombiano/a; el 1% como indígena, y el 1% como palenquero de San Basilio.

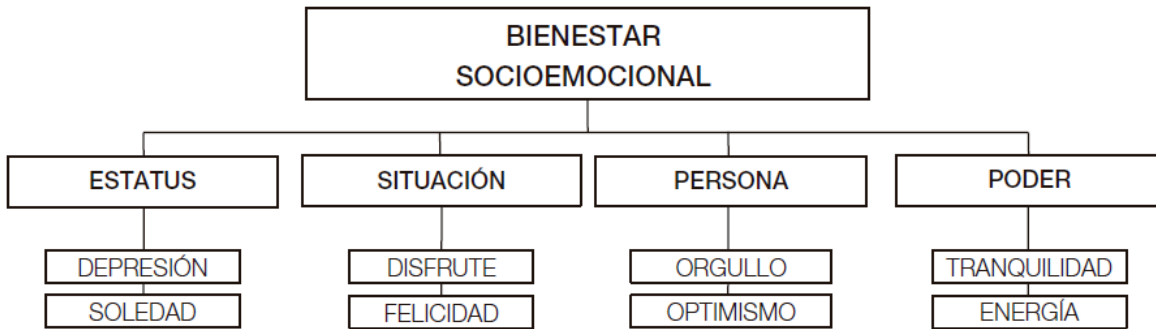
En cuanto a las entrevistas, en el Apéndice B vemos que de las 26 realizadas 30.7% corresponde a hombres y 69.3% a mujeres, como también que el 80.7% declaró ser heterosexual. En cuanto al colegio, 9 personas era de colegios privados, y 17 de colegios distritales. Se decidió hacer solo entrevistas a personas de 10 y 11 porque en la revisión bibliográfica se encontró que era la población estudiantil con mayor prevalencia de depresión. Esto es coherente con el promedio del IBSE por grado, pues se encontró que el bienestar emocional va disminuyendo conforme aumenta el grado.

## **2.2 Medidas de dispersión y categorías de análisis.**

Como el objetivo es ver el comportamiento del bienestar emocional en la muestra estudiada, habría que comenzar describiendo la forma en que este se medirá, como también su distribución en la población total. Como ya se mencionó, se utilizará el Índice de Bienestar Socioemocional (IBSE) (Bericat, 2018), pero cambiando el rango de su resultado de 300 puntos a 30. Creo que una escala de 30 puntos es más asimilable intuitivamente que una de 300. De esta forma se disminuye el orden de magnitud, pero no se altera la proporcionalidad de la medida. Además, se configuró el indicador de manera que el resultado estuviera entre -15 y 15, tomando el esquema del IBSE de 8 ítems que es

construido a partir de las preguntas de 11 a 12 y de 14 a 19 del cuestionario (Apéndice A). Como vemos en la Figura 1, el bienestar emocional se compone de 4 dimensiones y 8 estados emocionales, todos estos factores interrelacionados pero que dan cuenta de realidades diferentes. Es por esto que un mismo nivel en el IBSE puede dar cuenta de estructuras emocionales muy diferentes, por lo que resulta útil también tener una medición de cada una de las dimensiones por separado como se mostrará más adelante.

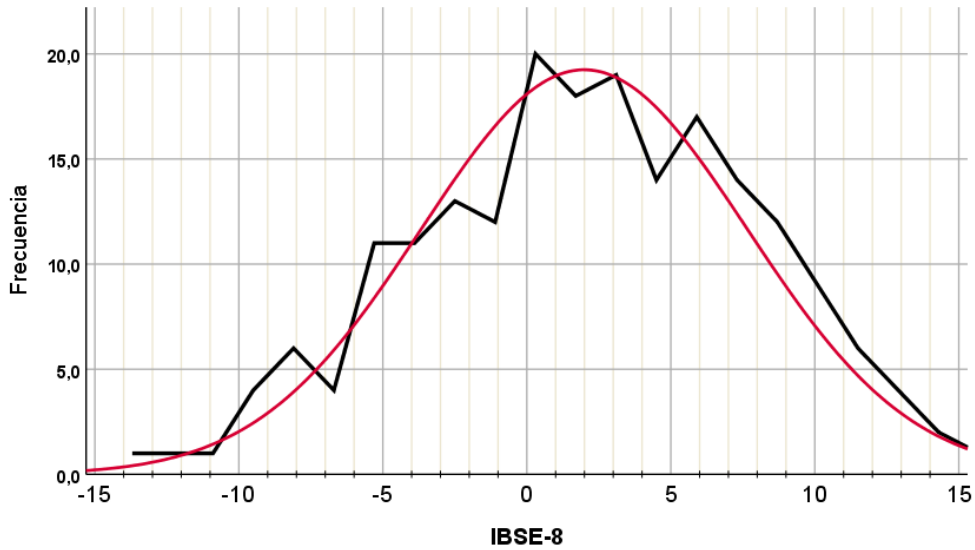
**Figura 1. Dimensiones y estados emocionales del IBSE.**



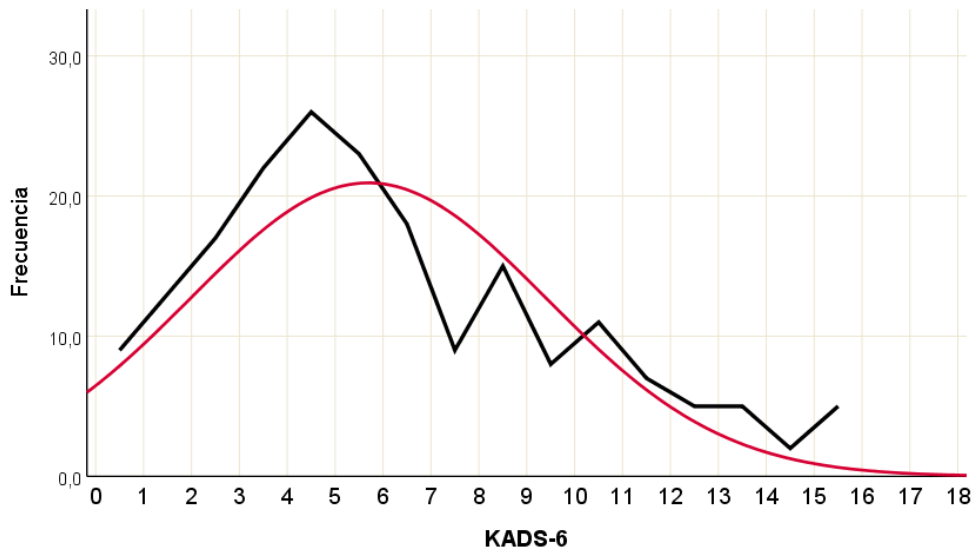
Adaptado de *Excluidos de la felicidad: la estratificación social del bienestar emocional en España*, de Eduardo Bericat, 2018, p.115.

En la Figura 2 vemos la distribución de los puntajes del IBSE de toda la muestra, agrupados en 20 categorías. Se hace evidente que no hay una distribución normal perfecta, y esto se debe al tamaño de la muestra. Por otra parte, en la Figura 3 vemos la distribución de los puntajes de la Escala de Depresión para Adolescentes de Kutcher (KADS por sus siglas en inglés) de 6 ítems (LeBlanc et al., 2002). Hay que recordar que la escala tiene un rango de 0 a 18, y a la persona se le considera como probablemente deprimida si supera el 5, por lo que se recomienda un acompañamiento profesional.

**Figura 2.** Distribución del IBSE en estudiantes encuestados/as.



**Figura 3.** Distribución de KADS en estudiantes encuestados/as.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Para mejorar la comprensión del comportamiento de las variables dependientes, en la Tabla 3 se encuentran algunas medidas de dispersión importantes. Por otro lado, para el análisis del IBSE Bericat clasifica a las personas en 5 tipologías dependiendo de su nivel de bienestar emocional: “felices, contentos, satisfechos, no satisfechos y no felices” (2018, p. 133). Pero como menciona Bourdieu para el caso de la comparación entre campos sociales,

“la comparación sólo es posible de sistema a sistema” (1994/1997), por lo que utilizaré las 5 categorías postuladas por Bericat, pero no los puntos de corte utilizados para establecer esas categorías, ya que estos se diseñaron específicamente para la población europea. En cambio, se utilizarán los percentiles de la muestra estudiada para definir estas categorías.

**Tabla 3.** Medidas de dispersión de IBSE-8 y KADS-6

		IBSE-8	KADS-6
Media		1,992	5,69
Mediana		2,187	5
Moda		-2,5	4
Desviación estándar		5,658	3,715
Varianza		32,019	13,802
Asimetría		-,146	,648
Curtosis		-,532	-,249
Rango		28,125	15
Mínimo		-13,125	0
Máximo		15	15
Percentiles	20	-2,5	2,2
	40	0,625	4
	60	3,437	6
	80	7,125	9

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Es importante recordar que, aunque el bienestar socioemocional se operacionalice en un único valor, la estructura emocional y la experiencia vivida por las personas dentro de un mismo nivel de IBSE es muy diversa. La operacionalización es una herramienta estadística necesaria para el análisis de grandes números de casos, pero no abarca la totalidad de la experiencia de las personas. Además, no estoy de acuerdo con la comprensión del IBSE en términos de una escala de felicidad, como Bericat propone con su categorización. Pues la concepción de lo que es la felicidad es subjetiva, y aunque puede que las personas con un mejor bienestar socioemocional estén más inclinados/as a considerarse felices, invito a tener siempre presente que las categorías que se utilizarán corresponden a una escala de bienestar socioemocional, y no de felicidad. Y teniendo en cuenta que uno de los factores de construcción del IBSE es la felicidad (pregunta 15, Apéndice A), no es lógico que el resultado de todo el índice reciba el nombre de solo uno de sus factores. Aun así, se decidió

utilizar la categorización que hace Bericat porque es intuitivamente comprensible, y no se encontraron etiquetas cortas que mantengan la equivalencia de una mejor manera.

En cuanto a la categorización del KADS-6, el autor es claro al decir que su instrumento no diagnostica la depresión, sino que sirve para hacer seguimiento a la gravedad de esta. Como también sostiene que “si la calificación total es igual o mayor a 6 ‘es posible que esté deprimido’ y requieras tratamiento y apoyo” (Kutcher et al., 2009, p. 11). Si tomamos este punto de corte, el 43.6% de la población estudiada posiblemente estaría deprimida. Este porcentaje es considerablemente mayor al encontrado en anteriores estudios en una población escolar de Bogotá (22.5%) utilizando el mismo instrumento de medición (Benavides Piracon et al., 2015), esto pudiera deberse al impacto que trajo la pandemia al bienestar emocional y a que la encuesta fue administrada a final del año académico, coincidiendo con el periodo de cierre de notas y aumento en la carga académica. Estos dos elementos resultaron ser muy importantes en las entrevistas, pero es imposible determinar su relevancia estadísticamente por el carácter transversal de la encuesta.

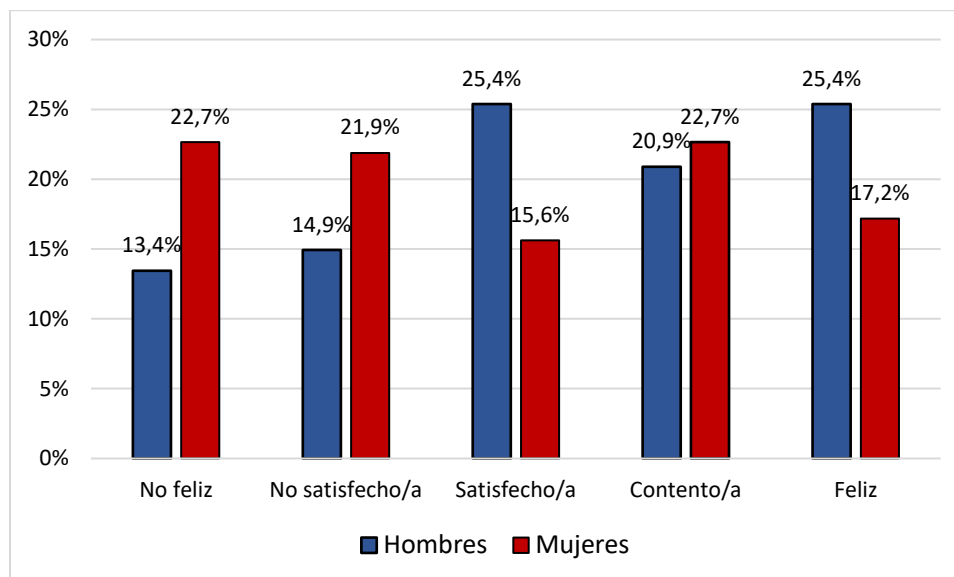
El autor menciona que eligió la puntuación de 6 como punto de corte, porque esta abarca una mayor probabilidad de detección de casos positivos (LeBlanc et al., 2002), pero teniendo en cuenta la coyuntura de la pandemia de COVID-19 y sus implicaciones para el bienestar emocional, en el análisis se utilizará el último cuartil (puntajes iguales o superiores a 8) como punto de corte para la categoría de “riesgo de depresión”, diferenciándose de la categoría de “posiblemente deprimido” establecida originalmente por el autor. Cabe anotar que de la muestra, el 29.7% de personas están en riesgo de depresión

## **2.3 Género**

Quiero empezar analizando el comportamiento del bienestar emocional según el género, porque fue la categoría social con más desigualdades en cuanto a bienestar emocional, lo cual es coherente con la revisión bibliográfica. En promedio, las mujeres presentan un bienestar socioemocional peor que el de los hombres, con un IBSE de 1.30 contra 3.29. Y si comparamos el porcentaje de mujeres y hombres por cada tipología del IBSE (Figura 4), vemos que el 22.7% de las mujeres entra dentro de la categoría de no feliz, mientras que solo el 13.4% de hombres entra en esta categoría. Y si nos fijamos en el grupo contrario, el 25.4% de los hombres es feliz, mientras que solo el 17.2% de las mujeres lo es. Y aunque en la categoría de contento/a se encuentra un mayor porcentaje de mujeres que de hombres, es importante resaltar que dentro de las primeras 2 tipologías del IBSE (no feliz y

no satisfecha) se encuentra el 44.6% de las mujeres, mientras que dentro de estas tipologías solo se encuentra el 28.3% de los hombres.

**Figura 4.** Tipología del IBSE según género.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Si observamos los puntajes de KADS por género, también se hace evidente una gran diferencia, pues el promedio de este indicador en hombres es de 4.75, mientras que para mujeres es 6.19. De manera que el 51.6% de las mujeres posiblemente esté deprimida (puntaje superior a 5), mientras que el 28.4% de hombres posiblemente lo esté. Los resultados de una investigación anterior en una población estudiantil de Bogotá para el año 2015 son menores (Benavides Piracon et al., p. 29), ya que se encontró que el 26.5% de las mujeres posiblemente estaba deprimida, y un 16.8% de los hombres posiblemente lo estaban. Aún si analizamos los resultados por la categoría de “riesgo de depresión” (puntaje superior a 7), la diferencia entre hombres y mujeres se mantiene, pues el 35.2% de mujeres está en riesgo de depresión, mientras que solo el 19.4% de los hombres lo está.

Por otro lado, en la Tabla 4 se puede ver la distribución por género del último bloque de preguntas del cuestionario. Una de las cosas que más resalta es la gran proporción de estudiantes que se ha autolesionado, 39.8% en total, 34.3% de los hombres lo ha hecho, mientras que el 44% de las mujeres lo ha hecho. En cuanto a intentos de suicidio, la proporción de estudiantes que respondió haber intentado suicidarse fue de 21.4%, superando considerablemente el 4.4% reportado en otras investigaciones para la población

colombiana de entre 13 y 17 años (Torres de Galvis et al., 2010, p. 147). Por su parte, la violencia intrafamiliar es reportada por una mayor porción de hombres que de mujeres.

**Tabla 4.** Marcadores de depresión.

		Hombres	Mujeres
Autolesión. (Pregunta 83)	No	65,7%	56,0%
	Sí	34,3%	44,0%
Intento de suicidio. (Pregunta 82)	No	82,1%	76,2%
	Sí	17,9%	23,8%
Violencia intrafamiliar (pregunta 84)	No	77,6%	85,2%
	Sí	22,4%	14,8%
Acoso sexual. (Pregunta 85)	No	76,9%	77,0%
	Sí	23,1%	23,0%
Abuso sexual (pregunta 86)	No	100,0%	95,2%
	Sí	0,0%	4,8%

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Por otro lado, el acoso sexual por género depende de si implica o no contacto físico. Pues en la pregunta 81 (Apéndice A) se pregunta por la frecuencia, en una escala del 1 a 5, en que se ha sufrido acoso sexual en forma de insinuaciones sexuales, peticiones, gestos o comentarios no deseados. El promedio para el caso de los hombres fue de 0.23, mientras que para el caso de las mujeres fue de 1.43, lo que implica que sufrir acoso sexual sin contacto físico es más probable para mujeres que para hombres. Sin embargo, en la pregunta 85 (Apéndice A) se hace la siguiente pregunta: ¿Has recibido abrazos, besos, etc., o has sido tocado/a sin tu consentimiento? A lo que una cantidad equivalente de hombres como de mujeres respondieron afirmativamente, con un 23%. Hay que aclarar que esta medida es muy general, y habría que investigar por posibles diferencias según género en las situaciones, personas implicadas, lugares, edades, etc. Todas estas cuestiones que, aunque interesantes sociológicamente, no hacían parte de los objetivos de esta investigación. Sin embargo, solo mujeres, y ningún hombre, reportó haber sido abusada sexualmente, significando el 4.8% de ellas.

En las entrevistas muchas estudiantes mencionaron haber sido menospreciadas alguna vez en su vida por ser mujer, lo cual es acorde con lo encontrado en la encuesta, ya que el 74.2% de los hombres dijeron nunca haber sido menospreciados por su género (pregunta 78, Apéndice A), mientras que el 49.6% de las mujeres coincide con esto. Y aunque los

efectos de la discriminación por género pueden ser sutiles en algunos casos, por lo menos la mitad de las estudiantes lo han sentido. Un caso que muestra muchas de las opresiones de género en las mujeres, es la estudiante 7, que antes de pertenecer al colegio actual había asistido a un colegio femenino que:

Era como un colegio de monjas, pero no exactamente. No dejaban que tuvieras la falda muy alta, ni que hablaras como hombre y todo eso. Buscaban siempre que las mujeres fueran femeninas, y pues yo no voy con eso porque yo me crié con 3 varones, entonces opté como mucho, como se dice, como muchas cosas que hacían los varones, formas de pensar. Y eso le molestaba a varios profesores y me llamaban mucho la atención por eso.

Menciona que la orientadora era de las personas que más presiones ejercía para mantener los estándares de “buenas estudiantes”. Y que se perseguían las relaciones amorosas entre estudiantes, viéndose ella misma obligada a abandonar una relación que tenía con otra estudiante, por los problemas que eso acarrearaba en el colegio. Dice que cree que no cumple con el estereotipo de mujer, y por tener el cabello corto algunas personas la confunden con un hombre, además su apariencia física le genera muchas ansiedades y problemas emocionales, pues:

La última vez que intenté acabar con mi vida, fue porque me sentí mal con mi físico, y pensé que la solución era esa, vomito muy seguido para bajar de peso y creo que eso ha funcionado [...]. El año pasado un chico me hizo sentir tan mal, al punto de que después de llegar del colegio tomé Clorox, vomité mucho y como estaba sola, es el momento en que nadie de la familia lo sabe, no sé cómo no me intoxicqué. (Entrevista 7)

Contó que tiene grandes problemas al relacionarse con la gente en general, y con los hombres es específico. Esto se relaciona a sus padres “porque ante mis ojos ellos eran la pareja ideal, pero luego me enteré que mi papá le pegaba a mi mamá, y pues ahí le cogí bastante rencor a él” (Entrevista 7). Como también a que en el pasado ha sido víctima en múltiples ocasiones de acoso y abuso sexual: “de ahí nació como algo en mí que me hizo sentir que no podía confiar en ningún hombre, y que era tan basura que los hombres me veían como blanco fácil para abusar de mí” (Entrevista 7). Este que es un caso límite, ilustra el punto al que puede llegar la inseguridad, la ansiedad y la presión por el aspecto físico, cuestiones que muchas estudiantes también relataron. Hay que decir que los hombres

también pueden ser víctimas de esto, pero en las entrevistas este punto no fue tan problemático, en la sección 5 del capítulo 3 se ahonda en este punto.

En cuanto a la orientación sexual, el 81.6% de las personas se considera heterosexual, el 10.7% bisexual, el 1.5% homosexual y el 2.6% no sabe. El 85% de las personas que se reconocen como bisexuales son mujeres, mientras que todas las personas que se reconocen como homosexuales son hombres. También cabe reseñar que en el espacio que se dejó para contestar libremente esta pregunta, una persona contestó: “hombre”, y otra: “Soy todo un hombre”; siendo un ejemplo de la relación que aún hoy existe entre orientación sexual y género, como también de la falta de educación sexual. Como algunas autoras lo han señalado (Wittig, 1992), la hegemonía del pensamiento heterosexual implica la estrecha relación entre el género y la orientación sexual, de forma que si se tiene una orientación sexual diferente a la heterosexualidad, se pierde parte del reconocimiento de género, es decir se deja de ser mujer u hombre.

El género es una dimensión transversal a el resto de esferas sociales, por lo que su influencia en el bienestar emocional no acaba con lo que aparece en este apartado, en las próximas secciones habrán constantes referencias al comportamiento del bienestar emocional según el género.

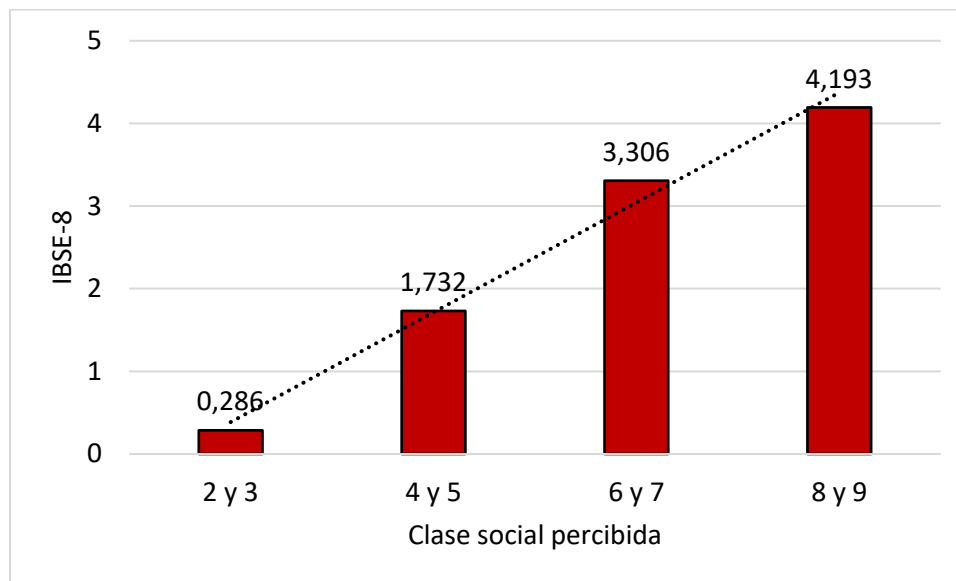
## **2.4 Clase social**

Para este trabajo operacionalicé la clase social por medio del salario de los padres de cada estudiante, el nivel educativo alcanzado por ellos y la clase social percibida. El estrato socioeconómico también se tomará en cuenta, pero es una medida muy imprecisa, más aún teniendo en cuenta la poca diversidad de la muestra en esta variable, pues el 92.8% de la muestra se encuentra entre los estratos 2 y 3. A pesar de esto, sí guarda una relación con los ingresos del hogar (suma de los salarios del padre y la madre), pues el promedio de ingresos en estrato 2 es de \$1'615,399 de pesos, mientras que en estrato 3 es de \$2'384,030 de pesos.

Por otro lado, el estrato socioeconómico también tiene una relación con la clase social percibida, que se obtiene haciendo que las personas se ubiquen en una escala socioeconómica del 0 al 10 (pregunta 43, Apéndice A). Pues el promedio de la clase social percibida en el estrato 2 es 4.5, en el estrato 3 es 4.87 y en el estrato 4 es 6. Además, si vemos el promedio del IBSE por la clase social percibida encontramos grandes

disparidades, pues en la Figura 5 vemos cómo a medida que aumenta la clase social percibida, también lo hace el bienestar emocional. Además, la clase social percibida se relaciona con el respeto, por ejemplo, el 40% de las personas de la 8° clase social percibida, considera que la gente la trata con respeto todo o casi todo el tiempo (pregunta 20, Apéndice A), mientras que solo el 17% de las personas de la 2° clase social considera esto mismo.

**Figura 5. IBSE según clase social percibida.**



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Si solo nos fijamos en el capital económico, vemos una fuerte diferencia en el bienestar emocional de las personas dependiendo del ingreso económico de sus hogares. Por ejemplo, las personas con hogares con un ingreso igual o inferior a un salario mínimo tienen un promedio del IBSE de 1.74, 33.3% de ellas no se encuentran satisfechas (según su tipología de IBSE), y solo el 12.8% de ellas es feliz. Mientras que las personas en hogares con un ingreso aproximado de 3 salarios mínimos tienen un promedio del IBSE de 2.8, solo el 13.3% de ellas no está satisfecha, y el 26.7% es feliz. Como también existe una desigualdad en las medidas de KADS, pues las personas con hogares con un ingreso igual o inferior a un salario mínimo tienen un promedio de 5.69, y el 35.9% de ellas está en riesgo de depresión. Mientras que las personas con hogares con un ingreso aproximado de 3 salarios mínimos tienen un promedio de KADS de 5.4 y el 26.7% está en riesgo de depresión.

En la experiencia cotidiana los ingresos del hogar no se perciben a priori como una cantidad cuantitativa, es decir que muchas personas desconocen exactamente cuál es el salario de sus padres, pero tienen una percepción subjetiva de qué tan bien esos ingresos les permiten vivir. La pregunta 41 (Apéndice A) se encarga de esto, encontrando una fuerte relación entre el riesgo de depresión y la satisfacción con los ingresos del hogar. Específicamente, de las personas que creen que con sus ingresos actuales viven cómodamente, el 22.6% tiene riesgo de depresión; de las que creen que les llega para vivir, el 30.8% tiene riesgo de depresión; de las que consideran que tienen dificultades, el 50% tiene riesgo de depresión; y de las personas que creen que con los ingresos actuales tienen muchas dificultades, el 66.7% tiene riesgo de depresión.

La relación entre el bienestar emocional y las condiciones económicas también fue relevante en el análisis de las entrevistas. Por ejemplo, la entrevistada 18 que tiene un bienestar emocional afectado, menciona que: “mi mamá vive muy estresada con sus deudas y todo eso, el trabajo que ella tiene no le ayuda a cubrir con todo. Y es pesado para ella, a ella le duelen sus manitas, llega cansada, ya le duelen las rodillas”. Preocupaciones que se pasan a los hijos, pues ella menciona que al graduarse quería conseguir trabajo, pero no lo ha encontrado.

Ahora, si observamos el capital cultural heredado, operacionalizado por el nivel de estudios de los padres, también se encuentran desigualdades en el bienestar emocional. Por ejemplo, el promedio del IBSE de las personas cuyo nivel de estudio de su padre es grado 11° es de 1.03, con un técnico es de 1.68 y con una carrera profesional es de 3.39. Si solo tomamos a las personas con un padre con estudios de nivel técnico, vemos que el 13.3% son felices, el 23.1% no son felices, y el 42.3% están en riesgo de depresión. Mientras que de las personas con un padre con un nivel de estudio profesional, el 25.8% son felices, el 12.9% no son felices, y solo el 22.6% está en riesgo de depresión. La relación entre el nivel de estudio de la madre y el bienestar emocional también se organiza de la misma manera, de forma que las personas con una madre con estudios de nivel técnico tienen un bienestar emocional inferior en promedio, a las personas con una madre con estudios profesionales.

También se comprobó el efecto que tiene el nivel de estudio de los padres con el rendimiento académico de los estudiantes. Sobre esto es importante antes mencionar que la información sobre las calificaciones de los estudiantes se recolectó preguntándoles, ya que es difícil que un colegio esté dispuesto a ofrecer esta información. Se encontró que las personas con un padre con secundaria no terminada tienen un promedio de calificaciones

de 3.92 sobre 5, con secundaria terminada 4.21, técnico 4.34, y profesional 4.29. En el promedio de matemáticas se ve un efecto mayor, pues las personas con un padre con secundaria no terminada tienen un promedio en matemáticas de 3.92, con secundaria terminada 4.23, técnico 4.37, y profesional 4.55.

En este punto hay que recordar el trabajo de Bourdieu y Passeron (1970/1996), quienes sostenían que los resultados académicos dependían en gran medida del capital cultural heredado, de manera que obtenían mejores resultados académicos quienes provenían de un hogar con mayor tradición académica. De forma que las diferencias sociales de origen determinan en gran medida las diferencias escolares (p. ej. Calificaciones y títulos), y estas se traducen en valorización social una vez terminado el ciclo académico. Este es uno de los mecanismos de reproducción social, pues a través del colegio se legitima la posición social de las personas, haciéndola pasar como una selección técnica. Todo este sistema social se justifica a través de la ideología de la meritocracia, que sostiene que los resultados del éxito dependen del esfuerzo personal, negando así las condiciones sociales y materiales que afectan este proceso. Esta ideología está bastante generalizada, y por ejemplo, la entrevistada número 6 menciona que: “no creo que la economía afecte el desempeño académico, si el estudiante es juicioso la va a ir bien”.

Para finalizar este capítulo, cabe subrayar que el género y la clase social son los primeros elementos analizados porque son los principales principios de diferenciación, y por lo tanto, son transversales a las dimensiones que en adelante se analizarán. Esto no quiere decir que sean las principales causas del malestar emocional, pues es la interrelación de diferentes dimensiones lo que lo causa.

### 3. Capítulo 3: Dimensiones significativas.

#### 3.1 Colegio

En el análisis de la información de la encuesta surgieron importantes relaciones entre el bienestar emocional y diferentes elementos de la vida académica. En la Tabla 5 se evidencia cómo el bienestar emocional mejora conforme lo hace la relación entre profesores y estudiantes, como también va disminuyendo la porción de personas que posiblemente estén en riesgo de depresión. Este patrón se repite con la calidad del lugar que se tiene para estudiar, y el tiempo disponible para hacerlo.

**Tabla 5.** IBSE Y KADS según factores académicos.

		Media IBSE	En riesgo de depresión
Relación profesores - estudiantes (pregunta 45)	Mala	-1,914	62,50%
	Neutral	0,801	34,40%
	Buena	2,91	27,90%
	Muy buena	4,881	10,30%
Lugar de estudio (pregunta 46)	Malo	-2,723	57,10%
	Aceptable	0,653	37,90%
	Bueno	2,637	21,20%
	Muy bueno	3,53	25,90%
Tiempo para estudio (pregunta 47)	No tengo tiempo	-5,625	100,00%
	Insuficiente	1,205	42,90%
	Aceptable	1,369	28,70%
	Suficiente	2,732	27,40%
	Mucho	4,844	12,50%

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Los y las profesoras cumplen una función muy importante en el colegio, son quienes están más cerca de los estudiantes, pueden ser una gran fuente de apoyo y ser responsables de la preservación de la vida en algunos casos, o por el contrario, contribuir a la vulneración del bienestar emocional de los estudiantes con su desinterés o incompetencia. Los estudiantes solo buscarán ayuda o consejo si sienten la confianza suficiente: “en la que uno le tiene confianza, con la que recocha, molesta y eso, ahí es donde uno dice, profe, tengo tal problema, ayúdeme” (Entrevista 8). El estudiante 8 sufrió una decaída de su estado emocional e intentó suicidarse al inicio de la cuarentena, y alejado de su familia y amigos,

quienes no saben de este acontecimiento, decidió contarle al orientador del colegio, quien es también su profesor de ciencias sociales, lo que le estaba pasando. Al momento de la entrevista dice que es una de las personas que más lo ayudado a mejorarse.

Hay tres elementos que en las entrevistas resultaron relevantes para mejorar la relación entre estudiantes y profesores, el primero es la edad, ya que es más probable que un profesor/a joven resulte más cercano a sus estudiantes. El segundo es el género, pues más estudiantes dijeron tener más confianza en sus profesoras. Y el tercero es el tamaño del colegio, pues esto determina la cantidad de estudiantes que están a cargo de cada profesor, y por lo tanto la cantidad de trabajo que cada profesor puede destinar a conocer a sus estudiantes.

El caso de la estudiante 14 ilustra muy bien esto último, pues ella pertenece a un colegio distrital muy grande, en el que un profesor está encargado “en todo su trabajo más o menos de 400” (entrevista 14) estudiantes, menciona que cuando ha sufrido bullying y se ha quejado en coordinación o con distintos profesores, nadie hizo nada. La primera persona que la ayudó fue una profesora que es psicóloga, aunque no sea la orientadora del colegio, sobre ella la estudiante dice que:

Ella nos brinda una seguridad que ningún profesor nos ha brindado, yo me acerqué y le conté ciertas cosas que me pasaban y ella pues empezó a entenderme, me daba consejos. Ya hubo un momento en que le conté todo lo que me pasaba y ella me mandó con la orientadora. Eso fue cuando ya empezó la cuarentena, ella puso eso para secretaria de educación y me pusieron un psicólogo, tuve 3 sesiones de llamada con él. (Entrevista 14)

Me contó que siente que esas sesiones no le ayudaron, y que en cambio, con la profesora se siente: “super bien, ella nos hace llamadas, pues ella es la que más se preocupa, digamos que si yo la necesito personalizada, ella me hace el favor, siempre está para todos” (Entrevista 14). Justamente en la encuesta también resultó importante la percepción por parte de los y las estudiantes, de la preocupación de los profesores por su bienestar emocional (pregunta 74, Apéndice A). Pues la media del IBSE de las personas que consideran que los profesores casi nunca se preocupan por su bienestar es de -0.48, y de estos el 55.6% está en riesgo de depresión. Mientras que el promedio del IBSE de las personas que consideran que los profesores casi siempre se preocupan por su bienestar es de 3.44, y de estas solo el 16.1% está en riesgo de depresión.

Según Bourdieu, la buena disposición de los estudiantes al sistema académico depende en parte de su capital cultural heredado. Y se pudo constatar que esta disposición también está relacionada a un cierto estado emocional. Pues por ejemplo, entre la dificultad académica percibida (pregunta 44, Apéndice A) sea mayor, peor es el bienestar emocional, y mayor la probabilidad de tener depresión. Pues la media del IBSE de las personas que consideran muy difíciles las asignaturas es -2.03, mientras que la media de las personas que las consideran muy fáciles es 6.93. Esta disposición hacia el sistema escolar también se ve en el nivel de utilidad que se atribuye al colegio (pregunta 48, Apéndice A), pues mientras las personas que creen que es poco útil, tienen una media del IBSE de -1.67, las personas que lo consideran muy útil tienen una media de 3.95.

La coacción de las pequeñas conductas y la vigilancia constante (Foucault, 1975/2002), son medidas a las que son sometidos los estudiantes y que pueden cargar considerablemente su bienestar emocional. Estos son elementos que se mantienen incluso en la educación virtual por la pandemia, y que en vez de desaparecer mutan. El estudiante 8 menciona que tras el cambio de rectora hace un año, las medidas de control aumentaron:

Había padres que se atrasaban con el pago, y lo que hacía la rectora era que no nos dejaban ingresar a las dos primeras horas de clase. [...Si] llegaban tarde los ponían a hacer planas, y no los dejaban ingresar a las dos primeras clases [...]. A veces ponían sanciones pedagógicas, un ejemplo, llegamos tarde 3 días, tiene que durar las 4 primeras horas ayudándole a la profesora de primaria con los niños pequeños, o ayudándole a la bibliotecaria o ayudando a repartir cosas [...]. Era por el pantalón, camisa, zapatos, medias. Le revisaban a uno hasta las medias [...]. A uno si tenía muy largo el cabello, lo molestaban, y mandaban nota a los padres, llamaban a veces, no los dejaban entrar. Al que lo llevara tinturado, no lo dejaban entrar por eso, que tenía que cambiarse. Al que llevaba piercing, que tenía que quitárselo porque eso no lo permitían. (Entrevista 8)

Sobre esto solo quiero resaltar la manera arcaica que significa privar de la educación (no dejarlos ingresar a clase) a los y las estudiantes como medida pedagógica. Pues esto termina afectando su rendimiento escolar y reproduciendo las desigualdades, lo único que se busca con esto es la sumisión a las medidas del colegio. Esto es percibido por el estudiante, y menciona que:

Eso es libre expresión, y si yo quiero llegar con el cabello tinturado de verde, llego y no importa nada porque tengo el derecho a la educación y a mi libre expresión, no me parecía y muchas veces peleamos eso. (Entrevista 8)

Hay que decir que no todos los colegios ejercen controles disciplinarios de igual manera, y el que acabo de mencionar es uno de los colegios más estrictos según sus entrevistados. Además, muchos colegios tuvieron que flexibilizar sus controles y diversificar su pedagogía en por la pandemia. En este caso, el colegio continuó teniendo este carácter disciplinario, transformándose en un panóptico virtual:

Otra cosa cansona del colegio es eso, nos exigían que cámara prendida todo el tiempo, micrófono prendido, estarte en un lugar cómodo. Ya ahorita en lo último, empezaron a decir que en cada ingreso a las clases, cuando uno apagaba cámara, la foto que se muestra tenía que ser la que teníamos en el colegio, con el uniforme. (Entrevista 8)

Menciona que, aunque hay profesores que no son tan estrictos con las medidas, la rectora suele entrar a las salas virtuales, y si ve que algún/a estudiante no cumple con algo le hace un llamado de atención, y “si a los dos o tres llamados uno no hace caso, lo saca de la clase” (Entrevista 8). De nuevo utilizando el derecho a participar de las clases como principal sanción. Todas estas dinámicas disciplinares afectan el estado emocional de los estudiantes, pues cuando le pregunté al entrevistado 8 qué cosas del colegio consideraba que lo afectaban más, respondió que:

Todo lo del manual de convivencia, porque por nada van a llamar a los papás, por un arete, le llaman a los papás, por el pantalón entubado, le llaman a los papás. Y eso también es cansón, el regaño de los papás todos los días. Y la cantidad de tarea también afecta, que a veces dejan mucha tarea, que uno no tiene tiempo de ser uno mismo. (Entrevista 8)

No hay relación entre extrañar ir al colegio de forma presencial y el bienestar emocional, de hecho, solo el 15.5% de los y las estudiantes respondieron que extrañaban el colegio nada o muy poco (pregunta 49, Apéndice A). En las entrevistas pudimos constatar que a pesar de la diversidad de experiencias, la mayoría disfrutaba ir al colegio por ser un espacio de socialización con sus pares. Y los que tenían mejor rendimiento académico, también disfrutaban de la asistencia a las clases. Aunque no hiciera parte de la encuesta, la mayoría

de las personas entrevistadas mencionó que su bienestar emocional se había afectado justamente comenzada la cuarentena. Según mencionaron, por la privación de socialización con sus amigos/as, y en algunos casos, por el aumento en las exigencias académicas.

Este ánimo generalizado por volver a las clases presenciales está incluso en algunas personas que tuvieron malas experiencias en este, como puede verse en el siguiente fragmento de la entrevista a una estudiante:

- ¿Te sentías tranquila y segura en el colegio?
- No
- ¿Por qué?
- Porque siempre había rumores de que la chica que te digo que me hacía bullying, decía que me iba a chuzar.
- ¿Pero aun así extrañas ir al colegio presencial?
- Sí.

(Entrevista 14)

## 3.2 Familia

Las relaciones con la familia es un factor muy importante en la determinación del bienestar emocional. Lo primero que resaltó en el análisis de datos fue la ausencia del padre en el hogar, ya que el 43.9% de las personas no vive con su padre, mientras que 90.8% vive con su madre. Esto tiene implicaciones en el estado emocional, pues como vemos en la Tabla 6, la ausencia de alguno de los padres siempre trae una reducción en el bienestar emocional, y un aumento en el riesgo de llegar al estado de depresión. Aunque en el caso de la ausencia de la madre, la porción de personas que están en riesgo de depresión es menor que personas con madre presente en el hogar.

**Tabla 6.** IBSE y KADS según presencia de padres.

		Media IBSE	En riesgo de depresión
¿Actualmente vives con tu papá?	No	1,185	32,6%
	Sí	2,629	27,5%
¿Actualmente vives con tu mamá?	No	1,526	23,5%
	Sí	2,037	30,3%

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Otras cifras para mencionar respecto a la estructura familiar, es que el 87.2% de las personas dice tener hermanos/as, de las cuales el 31.1% tiene 1 hermano/a, el 28% 2, y el 16% 3. La presencia de hermanos/as resultó estar relacionada a una disminución del bienestar emocional, ya que la media del IBSE de las personas con y sin hermanos/as es de 1.92 y 2.47 respectivamente. Como también hay una reducción conforme el número de hermanos/as aumenta, pues las personas con 1, 2 y 3 hermanos/as tiene una media del IBSE de 2.07, 1.74 y 1.26 respectivamente.

Por otro lado, el trabajo doméstico sigue siendo principalmente responsabilidad de la madre, pues el 29.6% de las personas dice que su madre se encarga principalmente de las labores de la casa, mientras que solo el 2% menciona que es el padre. Y aunque el 39.3% menciona que el trabajo doméstico se reparte por igual entre los miembros de la familia, cuando se pregunta por la frecuencia en que ayudan con las labores de la casa (pregunta 77, Apéndice A), las mujeres tienen una respuesta promedio más elevada, 3.06 contra 2.76 de los hombres. Lo que implica que el 35.4% de las mujeres siempre ayuda con las labores de la casa, mientras solo el 20.9% de los hombres lo haga. Esa recarga en el trabajo doméstico tiene una fuerte relación con el bienestar emocional, ya que de las mujeres que consideran que casi siempre ayudan con el oficio de la casa el 24.4% está en riesgo de depresión, y de las que consideran que ayudan siempre el 42.2% está en riesgo de depresión.

Además, la calidad de la relación con la familia es un aspecto muy importante, en Tabla 7 podemos ver cómo el bienestar emocional mejora conforme el apoyo percibido de la familia también lo hace, y cómo el porcentaje de personas que posiblemente tengan depresión por cada nivel de apoyo familiar percibido varía considerablemente. Esta tendencia se repite en la percepción del ambiente familiar, con la diferencia de que el 100% de las personas que cree que en su casa nunca hay un buen ambiente familiar tienen puntajes en el KADS iguales o superiores a 8.

**Tabla 7.** IBSE y KADS según apoyo y ambiente familiar.

		Media IBSE	En riesgo de depresión
¿Consideras que puedes contarle a tu familia tus problemas y recibir apoyo de ellos?	Nunca	-3,880	70,8%
	Casi nunca	,486	37,0%
	A veces	,959	37,3%
	Casi siempre	3,248	12,1%
	Siempre	6,390	6,1%
¿Crees que en tu casa hay un buen ambiente familiar?	Nunca	-5,547	100,0%
	Casi nunca	-,625	36,8%
	A veces	,151	31,0%
	Casi siempre	2,264	29,0%
	Siempre	6,235	16,7%

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Por medio de las entrevistas se hizo evidente que la falta de socialización presencial con pares, y el aumento de tiempo convivido con la familia por la cuarentena, hicieron que la relación con la familia aumentara su importancia en el bienestar emocional. Hay casos en los que la relación familiar mejoró, pues aprovecharon el tiempo de cuarentena para realizar actividades que nunca habían hecho juntos. Y otros en los que la dinámica familiar se vio fuertemente afectada, por ejemplo en el caso del entrevistado 8, quien dice que: “últimamente ha habido muchos conflictos, muchas peleas últimamente, por parte de todos. Como mis padres, como yo con mi hermano [...], mientras compartíamos más, más peleas había”. Cuenta que la conjugación de problemas y presiones en diferentes dimensiones lo llevaron a que:

Una vez traté, en el tiempo ese este año, cuando ese tiempo feo [al inicio de la cuarentena], yo traté de suicidarme, había una cuerda y yo vi la tentación y de una me colgué. Cuando llegó mi tío y me vio y me dijo: “qué es lo que está haciendo”, y él me bajó de ahí, no le contó a nadie, pero él está muy pendiente de mí, y ahí fue cuando yo hablé con el orientador, yo le dije lo que me pasaba. (Entrevista 8)

Hasta el momento de la entrevista el núcleo familiar del estudiante no sabía de esto, lo que muestra la distancia de la relación, y que fue una de las cosas que desencadenó este estado emocional. Como también sucede con la estudiante 14, que tras la cuarentena la relación con su familia se vio afectada, así como su bienestar emocional: “no quería comer nada,

entonces mis papás me decían: ¿qué tiene? ¿Qué pasa? Pero era como forma regañando, entonces yo no puedo expresar mis emociones como tal, y eso a mí me deprime”.

### 3.3 Relación con pares

Una cuestión distinta del aspecto académico, pero que influye mucho en el bienestar emocional en el colegio, es la relación entre pares. Pues por ejemplo, las personas que consideran que sus compañeros casi nunca los tratan con respeto, tienen una media del IBSE de -1.03, y de estas el 76.9% está en riesgo de depresión. En cambio, las personas que consideran que sus compañeros siempre las tratan con respeto tienen una media del IBSE de 3.97, y solo 20.5% de ellas está en riesgo de depresión. Por otro lado, es cierto que el bullying es un fenómeno complejo y se manifiesta de múltiples maneras, sin embargo, en la construcción de la encuesta se tuvo que operacionalizar a través de la pregunta 73 únicamente (Apéndice A), Aun así, se obtuvo una importante relación entre el bullying y el bienestar emocional. En la Tabla 8 es evidente cómo el bienestar emocional está más afectado conforme la percepción de haber sufrido bullying aumenta, como también la porción de personas que están en riesgo de depresión. También es importante mencionar que el 48% respondió nunca haber sido víctima de bullying, el 21.9% casi nunca y el 20.4% a veces.

**Tabla 8.** IBSE y KADS por bullying.

¿Crees que has sido víctima de bullying?	Media IBSE	En riesgo de depresión
Nunca	3,364	22,3%
Casi nunca	2,449	23,3%
A veces	,062	42,5%
Casi siempre	-3,101	61,5%

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

En las entrevistas se consiguió ver una diferencia en la forma del bullying según el género. Pues el acoso escolar realizado por hombres sigue estando muy marcado por las ideas de masculinidad hegemónica, siendo acosados aquellos que no tienen cuerpos ideales, tienen comportamientos considerados femeninos, o tienen orientaciones sexuales no normativas. Además, aunque no se dé la totalidad de las veces, son más comunes las amenazas y la utilización de violencia física entre hombres que entre mujeres. En el caso de los ideales de apariencia, el entrevistado 8 menciona que: “Yo que soy gordito, muchos años me la

montaron, hasta que ya como que me les paré firme, y ya no más”. En cuanto a los comportamientos femeninos y la orientación sexual, el entrevistado 26 considera que, aunque no sufrió directamente bullying, en un primer momento sí lo aislaron por su orientación sexual.

Por otra parte, el bullying realizado por mujeres suele estar más relacionado la apariencia física, por ejemplo, una estudiante comentaba que:

A mí me hicieron mucho bullying, [...] yo nací con una malformación en una mano. [...] Digamos, yo le gustaba a algún niño, y las niñas empezaban a decir que yo era muy fea, que yo era muy bajita, cualquier cosa, que pecosa... Y pues no sé, yo lloro por todo. (Entrevista 18)

Otras veces las justificaciones que se dan para el acoso escolar no son muy específicas, sobre esto la entrevistada 14 dice que: “no sé, yo siempre les caí mal a los del salón por una compañera [...]. Me tiraban basura, me tiraban chicles, me trataban mal, me empujaban. Yo nunca les decía nada. Yo le conté al coordinador y no dijo nada, ningún profesor dijo nada”. Pero las afecciones a la autoestima en mujeres suelen tener mucho que ver con la apariencia, pues también decía que: “a veces uno ve otras personas, incluso la misma familia, y uno se mira y dice bueno, o sea soy muy fea a comparación de ellas” (Entrevista 14).

Por otro lado, en la Tabla 9 podemos ver cómo el bienestar emocional aumenta conforme mejoren la relación con amigos/as y el apoyo percibido. Hay que tomar las cifras de las dos primeras categorías con prudencia, pues en el caso de la primera pregunta solo el 4.6% de las personas respondieron no tener amigos/as o tener una mala relación con ellos/as, mientras que para la segunda pregunta solo el 6.7% respondió no tener amigos/as, o considera que no puede contar en nada con ellos/as.

**Tabla 9.** IBSE y KADS según relación y apoyo de amigos/as.

		Media IBSE	En riesgo de depresión
¿Cómo calificarías tu relación con tus amigos/as?	No tengo amigos	-4,375	75,0%
	Mala	-1,062	80,0%
	Neutral	-,285	40,0%
	Buena	2,460	26,6%
	Muy buena	3,705	19,4%

¿Qué tanto consideras que puedes contar con tus amigos/as cuando los/as necesites?	No tengo amigos	-1,250	25,0%
	Nada	,556	33,3%
	Poco	1,455	38,2%
	Suficiente	1,878	26,1%
	Mucho	3,875	25,7%

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Además, existe una diferencia por género en la calidad de las relaciones que se establece con amigos/as, pues como lo muestra la Tabla 10, en promedio los hombres consideran que tienen una mejor relación con estos. Sobre esto, en las entrevistas algunas estudiantes dijeron sentirse más cómodas con amigos hombres, que con amigas mujeres, cuestión que valdría la pena investigar a fondo.

**Tabla 10.** Relación con amigos/as según género.

	Hombre	Mujer
¿Cómo calificarías tu relación con tus amigos/as?	4,10	3,91
¿Qué tanto consideras que puedes contar con tus amigos/as cuando los/as necesites?	3,93	3,65

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Las relaciones interpersonales se asocian con el bienestar emocional en un doble sentido, por un lado, la marginación y falta de relaciones significativas pueden afectar el bienestar emocional; y por otro, cuando hay una afección en el bienestar emocional, hay también una afección en la disposición y habilidades para relacionarse con los demás. Por ejemplo, una estudiante menciona que cuando está triste: “me gusta estar sola, pero cuando no estoy así, no me gusta estar sola” (entrevista 18). La cuarentena quitó gravemente la posibilidad de encontrarse con amigos/as para algunos/as estudiantes, y si esto se conjuga con el aumento de la carga académica o el deterioro del ambiente familiar, las consecuencias para el estado emocional pueden ser muy grandes.

Este es el caso de la estudiante entrevistada número 14, que sobre esto dice que: “yo paso mucho tiempo en mi casa, o sea nunca salgo, y siempre me estreso demasiado, entonces

estoy como no de buen ánimo, estoy triste y eso”. Menciona que no siente apoyo de su familia, que normalmente se siente sola, y que la única persona que la acompaña (virtualmente porque no se han podido reunir muy a menudo) es una amiga, dice que: “no es mucho lo que me dice, pero si me escucha, y eso es muchísimo”. En múltiples entrevistas la soledad estuvo muy relacionada a graves afecciones al estado emocional, en este punto considero importante poner fragmentos de entrevistas, porque aunque estos sean carentes de comunicación no verbal, que es muy importante en la manifestación de las emociones, como el tono de la voz o la expresividad gestual (la entrevista 14 fue realizada de forma presencial), quizá así se alcance a mostrar la gravedad de la problemática del malestar emocional en jóvenes:

- ¿Alguna vez te has lastimado a ti misma?
- Me he lastimado, pero no cortado.
- ¿De qué forma te has lastimado?
- Me he dado muchos golpes.
- ¿Cuándo sucede eso?
- Cuando estoy sola
- ¿Y cuándo fue la última vez que pasó eso?
- Hace como 3 meses, o 2.
- ¿Es cuando te sientes sola?
- Si.
- ¿Alguna vez te has intentado suicidar y cuando fue eso?
- Con pastillas, y hace como 2 años me traté de tirar por un balcón.
- ¿Y porque crees que pasó eso, por qué tomaste esa decisión?
- Por el bullying que me hacían.
- ¿Alguien se enteró de eso?
- No.
- Ese fue un momento digamos, de un estado emocional muy malo, ¿tú crees que has mejorado después de eso?
- No.

### **3.4 Consumo de sustancias psicoactivas**

Como vemos en la Tabla 11, la prevalencia de consumo de sustancias psicoactivas está encabezada por el consumo de alcohol. Y solo existe una relación significativa en el

bienestar emocional en dos casos, cuando el consumo de alcohol es igual o superior a 1 vez al mes, pues el promedio del IBSE para estas personas es -0.53, y cuando las personas nunca han consumido alcohol, ya que su promedio de IBSE es 3.47. Hay que tomar estas medidas con cuidado, porque este comportamiento en el bienestar emocional no significa directamente que el consumo de alcohol dañe el bienestar emocional, también es posible que el malestar emocional y el consumo de alcohol estén correlacionados porque los dos se deben a la misma causa que desconocemos. En las entrevistas realizadas no surgió ninguna persona que tuviera un alto consumo de alcohol, por lo que tratar de explicar este fenómeno también es imposible desde el enfoque cualitativo.

**Tabla 11.** Prevalencia de consumo de sustancias psicoactivas.

Frecuencia	Alcohol	Cigarrillo	Marihuana
Nunca	32,8	84,6	91,0
Una vez en la vida	26,5	12,2	6,9
1-3 veces cada 6 meses	30,2	2,1	1,1
1-2 veces por mes	9,0	0,5	1,1
1-3 veces por semana	1,6	0,5	0

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Para el caso del cigarrillo y la marihuana, las personas que las ha consumido una vez tienen una media del IBSE menor a las personas que nunca lo han hecho. Y para el resto de las frecuencias no es posible hacer este tipo de cálculos, pues la prevalencia es muy baja. Una vez más es importante señalar que, aunque el consumo de sustancias psicoactivas esté correlacionado a una disminución en el bienestar emocional, esto no implica una relación de causalidad. Para determinar esto es necesaria la elaboración de investigaciones que se enfoquen en esta población y problemática.

### 3.5 Validación sexual

Existe un principio de diferenciación social que no fue tan estudiado por Bourdieu pero que es especialmente importante en la vida de los y las estudiantes. El capital erótico o sexual ha sido descrito como un valor social determinado por “the quality and quantity of attributes that an individual possesses, which elicit an erotic response in another” [la calidad y cantidad de atributos que posee un individuo, que provocan una respuesta erótica en otro] (Green,

2008). El capital sexual influye en gran medida en la autoestima y, por lo tanto, en el bienestar emocional. En la Tabla 12 se ve cómo a medida que las personas se consideran más atractivas, su bienestar emocional mejora y la porción de personas en riesgo de depresión disminuye. Por su parte, la segunda pregunta no solo es referida al atractivo, sino a una concepción más íntegra de sí mismo/a, y también tiene una fuerte relación con el bienestar emocional, ya que a medida que la percepción de sí mismo/a mejora, lo hace el bienestar emocional y disminuye la porción de personas que en cada categoría corren el riesgo de entrar en estado de depresión.

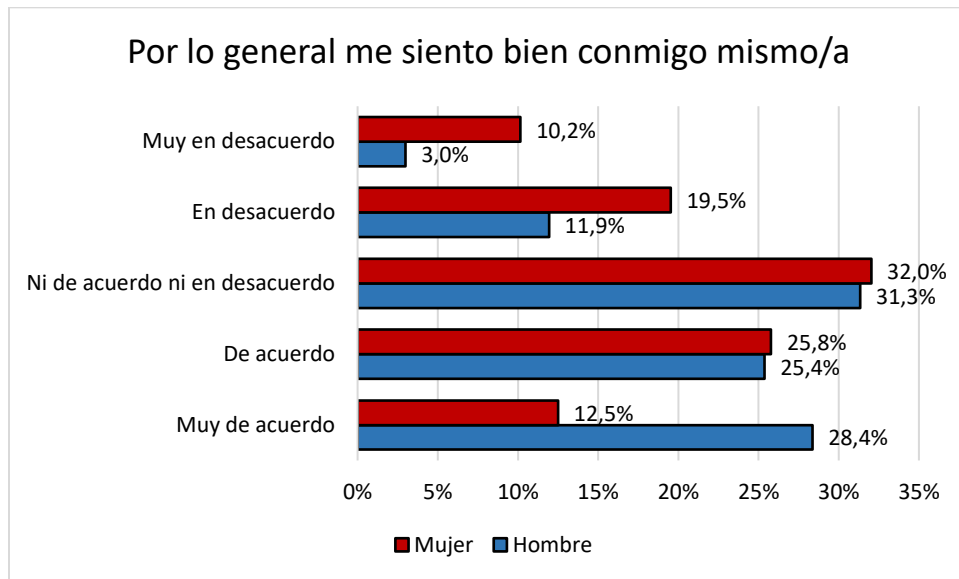
**Tabla 12.** IBSE y KADS según capital erótico y autoestima.

		Media IBSE	En riesgo de depresión
¿Te consideras una persona atractiva?	Nunca	-3,406	55,0%
	Casi nunca	-2,076	50,0%
	A veces	2,480	23,4%
	Casi siempre	3,343	30,3%
	Siempre	6,522	9,7%
Por lo general me siento bien conmigo mismo/a	Muy en desacuerdo	-6,437	73,3%
	En desacuerdo	-2,500	63,6%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	,524	30,6%
	De acuerdo	5,200	8,0%
	Muy de acuerdo	7,857	8,6%

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Estas dimensiones tienen un comportamiento diferenciado por género, pues si codificamos las respuestas sobre atractivo (pregunta 72, Apéndice A) de 1 a 5, el promedio de la respuesta de mujeres a esta pregunta es 2.17, mientras que de hombres el 2.08. Es decir que las mujeres se consideran a sí mismas en promedio más atractivas, que los hombres. Pero como vemos en la Figura 6, al ver el porcentaje de hombres y mujeres que respondieron estar de acuerdo o no con la afirmación de sentirse bien consigo mismos/as, la distribución de los hombres tiende a estar más de acuerdo con esta afirmación que las mujeres. Por lo que a pesar de que las mujeres tiendan a concebirse a sí mismas más atractivas que los hombres, esto también es fuente de mayores preocupaciones e inseguridades, que se terminan trasladando a una afeción en su autoestima y por lo tanto a su bienestar emocional.

**Figura 6.** Autoestima según género.



Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Un estudio multidisciplinario publicado en 2020 se encargó de investigar los criterios de estatus sexual por género en 14 culturas alrededor del mundo (Buss et al.), encontrado que existen características que son atractivas sin importar el género, como la salud, o el valor y apoyo social. Mientras que hay características que dan más estatus a hombres que a mujeres, por ejemplo el liderazgo, la habilidad para proteger a otros, la capacidad de conseguir recursos y la capacidad atlética. Mientras que las mujeres tienen mayor estatus cuando tienen habilidades domésticas, son atractivas y han tenido pocas parejas sexuales. En los objetivos de mi investigación no radicaba entender cuáles y de qué forma se construye lo que resulta atractivo, pero en las entrevistas hubo un elemento recurrente, y es la presión de los mensajes culturales desde las redes sociales y los medios de comunicación masiva, mostrando cuerpos ideales e imágenes de éxito romántico/sexual que crean mucha presión en los y las jóvenes que no pueden alcanzar dichas idealizaciones.

En las entrevistas, hombres y mujeres dijeron que consideran que la apariencia física era una preocupación mayor para mujeres que para hombres, así esto no se correspondiera con su caso personal. En el caso de las mujeres, la entrevistada 14 me contaba que: “a veces uno ve otras personas, incluso la misma familia, y uno se mira y dice bueno, o sea soy muy fea a comparación de ellas”. El caso de la estudiante 7, que ya fue citado, también

muestra cómo la apariencia es una gran fuente de incomodidad para ellas dos. Por otro lado, los hombres dijeron no darle demasiada importancia a esto, pero por ejemplo, el entrevistado 8 dice que una de las razones por las que la relación con su exnovia terminó fue su físico, él se define como “gordito”, y además, cuando habló de las características que describen el atractivo en un hombre salió la dimensión del aspecto físico de nuevo: “Llegó un man muy pinta, eso no se le puede quitar, el man era ojiverde, flaco...” (Entrevista 8).

También existe un valor social relacionado a la cantidad de relaciones sexuales que se tienen, por un lado, los hombres aumentan su valor social con la cantidad de relaciones sexuales que tengan, mientras que en el caso de las mujeres se observa una devaluación social conforme el número de relaciones sexuales crece. Algunos/as estudiantes dijeron no estar de acuerdo con lo anterior, pero también se encontraron casos muy dramáticos en relación con esto. Por ejemplo, una estudiante mencionaba que tener relaciones sexuales a los hombres “les aumentaba el ego y se sentían los machos alfa del grupito” (Entrevista 18); mientras que las mujeres recibían otro trato, más aún cuando resultaban embarazadas:

Yo tuve dos compañeras que quedaron embarazadas. A una le decían que nunca iba a encontrar al papá porque ella se acostaba con todo el mundo. Y la otra fue la que se suicidó porque estaba embarazada y le daba miedo decirle a los papás. (Entrevista 18)

## 4. Capítulo 4: Implicaciones teóricas y prácticas.

### 4.1 Reproducción social del bienestar emocional

A pesar del tamaño de la muestra, se encontró una relación positiva entre el nivel de estudio de los padres y el desempeño académico de los y las estudiantes. Significando que efectivamente las diferencias sociales se traducen en diferencias escolares, como Bourdieu y Passeron habían propuesto (1970/1996). Esto ratifica la teoría de la reproducción social por la escuela, es decir, que la escuela se encarga de reproducir el sistema de posiciones sociales entre clases e individuos, legitimando las diferencias sociales a través de la diferenciación técnica y la ideología meritocrática.

Además, el análisis de la información obtenida mostró una relación entre bienestar emocional y los principios de diferenciación de clase, género, disciplinarios y sexuales, principalmente. Estos hallazgos son coherentes con la teoría sociológica de la infelicidad de Eduardo Bericat (2018), que sostiene que son las personas socialmente excluidas del dinero, el respeto y el sentido, quienes presentan un peor bienestar emocional. Es decir que existe una estratificación social del bienestar emocional, determinada por la estructura social general.

Por lo tanto, *la reproducción de la estructura social implica la reproducción de la estratificación social del bienestar emocional*. Y si el bienestar emocional está desigualmente distribuido conforme cierta estratificación social, es posible pensar en la existencia de un *capital emocional*. Es decir, un principio de diferenciación (que puede ser producto de un trabajo emocional individual o heredado) que actúa de manera sutil determinando la posición social, y la forma en que se enfrentan las interacciones sociales. Por ejemplo, las personas con malestar emocional tienen más dificultades para socializar, lo que conlleva al deterioro de su capital social y su poder relativo en el campo.

Esto significa que son nuestras condiciones sociales las que definen en gran medida nuestro bienestar emocional, y que este bienestar emocional también es parte de los factores que definen nuestras condiciones sociales. Y utilizando el marco conceptual de Bourdieu, cabría decir que el *habitus* contiene elementos emocionales que influyen en el sentido práctico, en los principios de visión y división, y en los estilos de vida que entran en juego en cualquier interacción social. Estos factores emocionales son el resultado de la

interiorización de la estructura social y, por lo tanto, contribuyen a la reproducción de la arbitrariedad cultural y las relaciones de poder entre clases e individuos, de las que es producto.

Uno de los elementos específicos que en la escuela están involucrados en la reproducción del bienestar emocional son las calificaciones, pues el malestar emocional puede bajar el rendimiento académico por la falta de motivación; y a su vez las malas calificaciones bajan el bienestar emocional, ya que te ponen en una posición social devaluada, y esta evaluación es interiorizada en la percepción que tienes de ti mismo. Adicionalmente, hay que señalar que la interiorización de los sistemas de dominación conlleva a compararnos con los ideales de normalidad, haciendo que nos culpemos por no ser demasiado buenos/as en la escuela, por no tener suficiente dinero, por no ser suficientemente inteligentes, sociables o atractivos/as, etc. En suma, no solo se trata de las instituciones y personas que nos menosprecian, sino que terminamos convirtiéndonos en nuestros peores enemigos por no adaptarnos a imposiciones sociales que no podemos controlar. Por lo tanto, la depresión es un estado emocional que se encarga de reproducir las condiciones sociales (afectando el carácter de las relaciones interpersonales y la posición en el campo) y subjetivas (afectando la autoestima y las habilidades sociales) que hacen posible su existencia.

Por otro lado, los elementos de la arbitrariedad cultural que hacen parte del sistema de reproducción social del bienestar emocional, son los preceptos que dictan qué emociones y expresiones son legítimas, e imponen los discursos que legitiman las desigualdades emocionales, responsabilizando exclusivamente a las personas de su bienestar emocional y negando todos los factores que no pueden ser controlados por el individuo. Aquí entra el uso indiscriminado de medicación psiquiátrica para la depresión (entiéndase, formulada como principal tratamiento para el malestar emocional, escondiendo la sintomatología sin tratar las causas), y los mensajes de superación personal y autoayuda que suponen que la causa del fracaso o malestar emocional está en la incapacidad del individuo, y no tienen en cuenta las condiciones sociales de las personas.

Bourdieu y Passeron sostienen que la escuela necesita reproducir las condiciones para su persistencia y la del sistema social (1970/1996, p. 95), por lo que debe inculcar en los y las estudiantes los principios de esta arbitrariedad cultural. Además, Foucault plantea que una de las funciones de la escuela es la homogenización de los y las estudiantes respecto a una norma (1975/2002p. 188). En consecuencia, si hay una gran proporción de estudiantes que tienen malestar emocional, se podría llegar a pensar que estos son funcionales al

sistema social, y por lo tanto son parte de la forma de “estudiante normal” que produce el colegio. Pero en realidad el malestar emocional es un efecto no buscado (aunque pueda ser funcional) del sistema disciplinario y las relaciones de dominación, y el sistema educativo tiene que ocultar estas causas reproduciendo las ideas que legitiman el sistema social, entre ellas la negación de la interpretación social de los fenómenos emocionales. Como también tiene que normalizar las emociones de sus estudiantes, es decir, enseñar la forma de sentir y manifestar las emociones.

Si la persona con malestar emocional no es convencida del carácter individual de sus afecciones, es muy posible que critique las condiciones sociales que la desfavorecen, y si estas quejas son compartidas, esto es el inicio de la resistencia social. La incapacidad por ver la dimensión social de los problemas individuales también viene de la complejidad de los sistemas sociales de dominación. No hay una única persona o institución culpable del malestar emocional, sino el sistema de relaciones sociales de dominación que se oculta tras la interpretación individualista de la depresión. Por consiguiente, esta interpretación es parte de los mecanismos de control social, pues las relaciones sociales en el colegio, y en la sociedad capitalista actual, implican cargas emocionales que deben ser direccionadas.

Hay que tener mucho cuidado con la interpretación que se le da a las teorías estructuralistas, ya que, si bien en el colegio hay una legitimación del malestar emocional, esto no implica que profesores y directivas compartan estas ideas o participen de forma consciente en tal fenómeno. Todo lo contrario, el hecho de que decidieran colaborar con esta investigación indica su preocupación por el malestar emocional de sus estudiantes. Y aun así, son agentes sociales que reproducen el conocimiento y las prácticas de su época y posición social. La tendencia de algunos profesores por responsabilizar a los estudiantes de su rendimiento académico y bienestar emocional es una defensa normal de su función en el sistema disciplinario.

Habrà quien diga que este modelo explicativo del bienestar emocional no tiene en cuenta los hechos traumáticos que cualquier persona pueda sufrir, sin que estos estén definidos por la estructura social, por tratarse de cuestiones del azar. Pero si en realidad los hechos traumáticos están distribuidos aleatoriamente en toda la población, su efecto no cambiaría la estratificación social del bienestar emocional, pues todos los grupos sociales y personas tendrían la misma probabilidad de sufrir algún hecho traumático. Pero eso no es todo, en realidad hay hechos traumáticos que no son definidos por el azar, y se distribuyen de forma desigual en la estructura social. Por ejemplo, hay mayor probabilidad de sufrir violencia

sexual si se es mujer, que si se es hombre. Y en muchos países la esperanza de vida está relacionada con el ingreso económico de las personas (Idrovo, 2005). Además, la recuperación tras un hecho traumático sí depende en gran medida de tu entorno social, y la red de apoyo que tengas.

Los elementos que dañan el bienestar emocional pueden pasar desapercibidos incluso para sus protagonistas, en muchas ocasiones los/as estudiantes no referenciaron ningún hecho traumático o situación específica que los vulnerara, aunque declararan un gran malestar emocional, lo que muestra el carácter multifactorial que puede tener este fenómeno, y en estos casos donde no hay un agente victimario específico, suele existir una carencia de relaciones sociales de calidad, sentimiento de exclusión, menosprecio y soledad. Pero también hay personas que reconocen a las condiciones sociales como principales causas de malestar emocional, por ejemplo, la estudiante 7, que a pesar de que su estado emocional se debe en gran medida a traumas que anteriormente relaté, cuando le pregunté por qué creía que las personas se deprimían, respondió que: “yo creo que es por la sociedad que los reprime mucho y eso les ha afectado, y por eso caen en depresión”.

Los y las estudiantes con malestar emocional, en general podían identificar una mayor cantidad de problemas sociales, justamente porque habían sido partícipes de algunos de ellos. También es posible, aunque no se cumple en todos los casos, que tengan una visión crítica de ciertos problemas sociales. Por el contrario, las posiciones sociales privilegiadas pueden conllevar a la no identificación de los problemas y a la justificación de las desigualdades sociales, pues de esta forma se legitiman sus privilegios. En cualquiera de los casos, es generalizada la preponderancia de la acción individual sobre la colectiva como modelo de acción y justamente, incentivar la acción colectiva, es una de las alternativas para mejorar el bienestar emocional, como se explica a continuación.

## **4.2 Propuestas de intervención**

Al finalizar la investigación, hubo elementos que identifiqué como los principales factores asociados al buen bienestar emocional de los y las estudiantes, que en esta sección se describirán como posibles alternativas de intervención a nivel institucional, y por esto hay que tener claro que se hará hincapié en las cuestiones que son controlables desde el colegio. Pues por ejemplo, aunque el entorno familiar es muy importante para la definición del estado emocional, es muy difícil desde el colegio intervenir este tipo de relaciones. Pero lo que sí se puede hacer es construir un ambiente seguro y estimulante para los y las

estudiantes, como procedo a exponer. Además, teniendo claro que esto es una investigación de sociología y no de psicología, las propuestas no están dirigidas al tratamiento de personas con depresión o estados emocionales muy deteriorados, sino que se espera que, interviniendo los factores sociales más asociados al malestar emocional, se logre mejorar el bienestar emocional general, y prevenir en alguna medida la aparición de casos graves.

En primer lugar, hay que aclarar que si se siguió con atención la argumentación planteada en este trabajo, se podrá coincidir en que siempre que haya un sistema de diferenciación social y por lo tanto una jerarquía, habrá diferencias en el bienestar emocional. De este modo, hasta que no se supriman los sistemas de jerarquización social, no se suprimirán las diferencias en el bienestar emocional, cuestión imposible. Así, el objetivo de cualquier intervención no puede ser eliminar las diferencias en el bienestar emocional, sino modificar los sistemas de jerarquización social para que no sean causantes de opresión y violencia, eliminando las grandes brechas en el bienestar emocional que hacen que jóvenes vivan en un constante sufrimiento, impulsándolos/as a lastimarse a sí mismos/as o a intentar suicidarse. Y una vez somos conscientes de nuestra injerencia en el bienestar emocional de las demás personas, no podemos desligarnos de esa responsabilidad.

Para comenzar, ningún cambio se puede hacer sin la intención sincera de profesores y directivas por mejorar el bienestar emocional de sus estudiantes. La primera condición es incentivar el acercamiento entre profesores y estudiantes, para lo cual los profesores deben comenzar por la escucha atenta, sin juicios ni discriminaciones a priori, con el ánimo de comprender el mundo de los y las jóvenes, sus conocimientos y prácticas. Para lo anterior no hace falta ninguna dinámica pedagógica compleja, pues una de las causas de la distancia cultural entre estudiantes y profesores es que estos últimos se niegan a escuchar, utilizando sus conocimientos y posición social para deslegitimar la cultura de sus estudiantes. Hay muchas prácticas que son malinterpretadas y desvalorizadas a los ojos adultos, pero tienen una gran importancia para sus alumnos. No hay una guía para saber qué música, red social o pasatiempo es importante, pues constantemente aquellas prácticas cambian y dependen del contexto particular. Por eso lo que cuenta es la disposición a escuchar y comprender en todo momento.

También se deben tener en cuenta las condiciones institucionales que dificultan mejorar esta relación. Por ejemplo, hay que procurar mejorar las condiciones laborales de los y las profesoras, pues es imposible mejorar la relación con sus estudiantes, si cada profesor tiene

a su cargo una gran cantidad de ellos/as. Tampoco se podrá decir que los profesores solo son responsables de la enseñanza académica de su materia, pues así no lo quieran, tienen un papel fundamental en la educación emocional de sus estudiantes, la apatía hacia ellos/as les termina afectando considerablemente. Además, toda enseñanza pasa por una conexión empática, y se tramita a través de emociones y sentimientos (Bourdieu, 1997/1999, p. 220), por lo que una enseñanza académica efectiva depende mucho de la calidad de la relación entre estudiantes y profesores. Como también, los y las profesoras son quienes más tiempo pasan con sus estudiantes, por lo que tienen mayor posibilidad de notar problemas emocionales y remitir el caso a profesionales de la psicología de ser necesario.

Por otro lado, el trabajo de orientación en colegios también es muy importante, los/as estudiantes me contaron de profesionales que con su labor les han ayudado enormemente, mientras que otros lo que han hecho es perpetuar la reproducción de la violencia simbólica, dañando directamente el bienestar de sus estudiantes. Por eso, la orientación en el colegio debe ejercerse desde un espacio neutral, donde los/as estudiantes se sientan seguros/as y apoyados/as, y no ser otra instancia de poder disciplinario que simplemente se encargue de los/as desobedientes.

Una vez haya un interés en mejorar la relación entre estudiantes y profesores, la intervención tiene que ir dirigida a dos puntos: En primer lugar, romper con la reproducción de la violencia simbólica en las relaciones entre pares, y en la relación de estudiantes con profesores y directivas; y en segundo lugar, fomentar la creación de relaciones significativas y diversas entre estudiantes, además de procurar la adquisición de capitales simbólicos.

Quedó demostrado que la exclusión social afecta considerablemente el bienestar emocional, por lo que romper con la reproducción de la violencia simbólica implica impedir que en las relaciones sociales se utilicen formas machistas, clasistas, sexistas, homofóbicas, racistas, xenófobas o cualquier forma de discriminación y exclusión social. Esto puede ser muy evidente en las relaciones más violentas de bullying, pero puede pasar inadvertido en formas más sutiles que siguen siendo significativas. Por ejemplo, cuando un grupo aísla a algún/a estudiante por aparentemente ninguna razón, o cuando en clase se incentiva la mayor participación de hombres de forma inconsciente. Los/as docentes tienen el deber de intervenir cuando entre estudiantes se den relaciones de violencia simbólica marcada, como también deben estar en un constante ejercicio de auto reflexión e

investigación para identificar elementos de su conducta que pudieran estar reforzando los estereotipos y la discriminación social

No basta solo con evitar las interacciones basadas en violencia simbólica, sino que además se deben promover la construcción de relaciones significativas y diversas entre estudiantes. En las entrevistas se hizo evidente la necesidad de afecto y reconocimiento social de las personas, para lo que se deben romper las socializaciones cerradas que excluyen a algunos/as estudiantes, y promover la sociabilidad diversa a través de diferentes actividades que incentiven la empatía entre estudiantes, el aumento del capital social y redes de apoyo. Por ejemplo, en vez de devaluar las culturas juveniles, puede apoyarse la sociabilización en torno a ellas, a los gustos culturales que de hecho son parte de la educación emocional de los y las jóvenes. Y además, en los casos más severos en que algún/a estudiantes sea excluido por la carencia de algún capital simbólico, hay que promover la adquisición de diversos capitales que mejoren su posición social.

Por último, la educación emocional tiene que cambiar, los y las jóvenes no se pueden seguir culpando de las cosas que superan sus capacidades subjetivas, ni seguir preocupándose por cumplir exigencias sociales de felicidad, productividad y éxito que no se corresponden con sus condicionantes. Hay que inculcar la empatía y la amistad radical, compartir los problemas y hacer de lo emocional una cuestión política, porque lo emocional tiene causas sociales, y porque la acción colectiva baja la carga emocional personal y aumenta la probabilidad de cambiar la realidad. También se tiene que estar dispuesto/a a ayudar con los problemas de los demás, pues la solidaridad es recíproca, como cualquier relación social de cuidado. Sensibilizando y construyendo sentido a través del arte, por ejemplo la literatura, el cine y la música, y además dar herramientas emocionales de afrontamiento.

En el trabajo de campo noté que las personas con malestar emocional tienden a tener una percepción distinta de la realidad social, ello se debe a que en algún momento han tenido una posición subordinada y han sentido esta opresión, y el campo de posiciones sociales se relaciona con un campo de disposiciones ideológicas. Esto de por sí no les otorga algún sentido superior, pero tienen un gran potencial de cambio social, si el daño que han recibido no los/as ha convertido en reproductores/as de ese daño. Hay que romper las barreras que han puesto para su defensa y evitan la unión entre marginados/as. Porque cualquier posición social subordinada adquiere poder en la unión, pues aumenta su capital social.

A pesar de que anime la movilización personal hacia la superación de las condiciones sociales y materiales que generan malestar emocional (superando la inacción de la depresión), sigo criticando la literatura de autoayuda, porque aunque también busque empoderar a las personas, lo hace desde fundamentos totalmente falaces. El bienestar emocional no se cambia solo cambiando de actitud, y la única persona responsable de tu estado de ánimo no eres tú. Nunca se podrá cambiar el estado emocional si no se cambian las condiciones y la calidad de las relaciones sociales de una persona, para lo cual es necesario identificar los factores sociales que están influyendo en ello, y reconocer que siempre una acción colectiva es más eficaz que una individual en la transformación de los fenómenos sociales. Mi perspectiva de los hechos sociales es marcadamente estructuralista, con poca cabida para la agencia individual. Pero en la praxis cotidiana y el desarrollo de la intervención social, es necesario actuar bajo la idea de la capacidad de acción propia, de otra forma nos quedamos en la pasividad y apatía. No hay que dejar que el pesimismo nos quite las ganas de actuar, o nunca cambiará nada. En teoría, somos lo que las condiciones materiales y sociales han hecho de nosotros/as, pero en la práctica somos el desarrollo de nuestras decisiones.

En síntesis, la lucha por el bienestar emocional es también la lucha contra los sistemas de dominación, contra la interiorización de un enemigo que constantemente nos cuestiona y desprecia. En consecuencia, el modelo explicativo del bienestar emocional que aquí utilicé es aplicable a esferas diferentes a la escuela, incorporando los principios de diferenciación y mecanismos de control que en cada caso apliquen. Quise estudiar al colegio, por la gravedad que supone para mí que personas tan jóvenes tengan que pasar por estos niveles de malestar emocional, un problema generalizado que no tiene la suficiente atención.

## 5. Conclusiones.

Para poder cerrar este trabajo investigativo, es necesario volver sobre los puntos principales de cada una de las etapas. Comenzando por los antecedentes teóricos, en donde vimos en el trabajo de Bourdieu y Passeron que la escuela hace parte del proceso de reproducción social, es decir, el proceso por el cual la estructura de las posiciones sociales se perpetúa en el tiempo, de manera que los grupos o clases sociales tienden a mantener su lugar relativo en el espacio social. La escuela contribuye a ello traduciendo las diferencias sociales en diferencias escolares, de manera que legitima las posiciones sociales con diferenciación técnica. Dentro de la escuela se utilizan mecanismos disciplinarios de control, estudiados por Foucault, que buscan la normalización de los/as estudiantes según los intereses del poder, mientras que en la sociedad general se mantiene un gobierno neoliberal, es decir, control de las personas movilizándolo sus intereses, haciendo que sean ellas las que mejoren su actitud ante el poder buscando su interés personal, aquí el bienestar emocional aparece como responsabilidad completa del individuo, negando así las condiciones sociales que lo determinan. Además, se han mostrado cómo el bienestar emocional está socialmente estratificado, de manera que las personas excluidas socialmente tienen un peor bienestar emocional.

La depresión está relacionada con un afectado bienestar emocional, por lo que se la puede utilizar (y a las investigaciones sobre el tema) como un indicador parcial del estado emocional. Para empezar, los estudios genéticos no han mostrado relaciones fuertes entre un gen y la manifestación de la depresión. Además, en la historia de la etiología y tratamiento de la depresión se ha malinterpretado la evidencia científica para atribuir la causa de la depresión exclusivamente a factores biológicos, negando la contribución de los factores sociales a este fenómeno. Por ejemplo, múltiples investigaciones han mostrado una relación entre el ambiente familiar, la carga académica, el género, entre otros, con la manifestación de la depresión en jóvenes.

Teniendo en cuenta los hallazgos realizados en la revisión del marco teórico y el estado del arte, se procedió a diseñar la metodología de investigación. Se optó por la vinculación de los métodos cuantitativos y cualitativos, por permitir abarcar una mayor cantidad de información sobre el fenómeno. En primer lugar, se realizó una encuesta a 195 estudiantes de colegios privados y distritales de Bogotá, en la que se estableció para cada persona el nivel de bienestar emocional con el IBSE (Bericat, 2018), y la probabilidad de depresión con

el KADS (LeBlanc et al., 2002). Además, se diseñaron preguntas para la clase social, y diferentes factores como el colegio, la familia, los amigos, etc., que se pueden consultar en el Apéndice A. Tras la realización de la encuesta, se contactó con las personas que quisieron seguir participando de la investigación, con el fin de realizarles una entrevista semiestructurada (Apéndice B) que ahondara en su experiencia vital, en total se realizaron 26 entrevistas.

Sobre este proceso hay que resaltar varios puntos, en primer lugar, la dificultad que supuso llevar a cabo una investigación como esta en las condiciones de la pandemia, pues con las instalaciones físicas de los colegios cerradas, y el aumento en las cargas de trabajo para profesores y estudiantes, la comunicación con estas instancias se constituyó en un reto. Y también, cómo las emociones del investigador resultaron ser a la vez un instrumento de investigación, y una pesada carga que la academia de sociología no tiene demasiado en cuenta.

En el capítulo 2 se encuentran consignados los hallazgos de la relación entre el bienestar emocional y los principales principios de diferenciación social identificados, el género y la clase social. Por su parte, se observó que el sistema de género, donde las mujeres tienen menor poder simbólico respecto a los hombres, también tiene implicaciones en el bienestar emocional, pues conforme a lo que muchas investigaciones habían mostrado, las estudiantes tienden a tener un bienestar emocional más bajo que los hombres. Se reconoció a la exclusión social, la mayor probabilidad de sufrir violencia basada en género, y las presiones sobre la apariencia física, como las principales causas para esta diferencia.

La clase social por su parte se operacionalizó como el capital económico (salario de los padres) y el capital cultural (nivel educativo de los padres) heredado. Se encontró una fuerte relación entre una mejor posición social, y un mejor bienestar emocional. Es decir que entre más altos los salarios de los padres, es más probable tener un mejor bienestar emocional. Como también, entre más alto sea el nivel educativo, es probable tener un mejor bienestar emocional. Hay que tener en cuenta que el género y la clase social son factores transversales a todas las esferas sociales analizadas.

En el capítulo 3 aparecen otras dimensiones para tener en cuenta, específicamente, el colegio, la familia, las relaciones con pares, el consumo de sustancias psicoactivas y la validación sexual. Se encontró que factores como la relación con profesores/as, la dificultad académica percibida y el tiempo disponible para estudiar, son muy importantes en la

determinación del bienestar emocional; de manera que un buen resultado en cualquiera de estos factores conlleva un mejor bienestar emocional. Además, el buen ambiente y apoyo familiar, una buena relación con compañeros y amigos, y la percepción positiva del atractivo personal, son todos factores que están relacionados con un buen bienestar emocional.

En el capítulo 4 se articula la información obtenida para construir un modelo teórico que explique la distribución social del bienestar emocional en los/as estudiantes tomados/as en cuenta. A modo de síntesis, se puede decir que el bienestar emocional se relaciona con la estructura social, de manera que tienen peor bienestar emocional quienes tengan una posición de subordinación. Y los sistemas de dominación de género y clase, son especialmente duros con las personas excluidas. Por lo tanto, las propuestas de intervención están encaminadas a crear ambientes seguros en los colegios, donde no se reproduzcan las violencias de los sistemas de dominación. Como también reducir las brechas emocionales de los sistemas de dominación, que son las causantes de los casos más graves de malestar emocional. Para esto se deben identificar las causas sociales del malestar emocional, y promover la asociación y acción colectiva entre estudiantes.

Y aunque sobre el bienestar emocional en los colegios y sobre la información obtenida en esta investigación, queda aún mucho por decir, considero que se dio respuesta a los objetivos de la investigación. Es decir, comprender el efecto que tienen el origen y las condiciones sociales, en el bienestar emocional de los y las estudiantes tenidos en cuenta por la investigación. De forma que una parte de los límites de los resultados radican en el tamaño y características de la muestra, pues por ejemplo, faltó diversidad étnica, y esta es una dimensión que probablemente (tomando en cuenta las conclusiones teóricas de este trabajo) tenga implicaciones en el bienestar emocional. También cabe recordar que el enfoque mayoritariamente estructuralista de este trabajo académico deja de lado muchas cuestiones referidas a los procesos emocionales de las relaciones interpersonales. Y por último, se hace necesaria la construcción de programas de intervención para los colegios, como también la construcción de políticas públicas para afectar al sistema educativo en general. Asuntos que quedan pendientes para próximos trabajos.

## 6. Agradecimientos finales.

*No te rindas, por favor, no cedas,  
aunque el frío queme, aunque el miedo muerda.  
Porqué esta es la hora y el mejor momento,  
porque no estás sola, porqué somos cientos.*

*Defendamos la alegría como un derecho,  
como el derecho a pan, a trabajo y a techo.  
Como un derecho que nos niegan, pero si no llega,  
iremos con todas nuestras fuerzas a cogerlo.*

Los Chikos del Maíz (ft. Sen-K) – Defensa de la alegría.

El anterior es un trabajo colectivo, elaborado por una gran cantidad de personas que me sería imposible nombrar por completo, y aun así espero que se sientan aludidas cuando lean esto. En primer lugar, agradezco a mi familia, pues para mí fue posible estudiar gracias a su trabajo abnegado. A mi madre, cuyo trabajo de cuidado puede pasar desapercibido, pero sin el cual, esto hubiera sido imposible. A mi padre, que sin estar de acuerdo con muchas de mis ideas y formas de vida, sigue apoyándome. En segundo lugar, quiero agradecer a los amigos que salvaron mi vida, son parte de mí, y mientras pueda estaré para ustedes, pues nunca se deja morir a los amigos. A mi familia y amigos pertenece este trabajo, pues son la fuente de mi persistencia. Por ahora, es lo poco que les puedo ofrecer, esperando humildemente cambiar su percepción de los problemas sociales y emocionales.

La selección del tema para esta investigación no fue para nada arbitraria, en la etapa escolar tuve que aguantar la depresión sin tener demasiadas herramientas para hacerlo. En un primer momento esto me alejó del mundo, pero también supuso la generación de una gran empatía para reconocer el dolor ajeno. Desde aquel entonces adquirí una inclinación a relacionarme con las personas marginadas de los círculos en los que me movía. Desde los márgenes me enseñaban las cosas más duras de la sociedad, y aquellas noches en que perdíamos la conciencia colectivamente hicieron parte de mi caída, y de mi recuperación.

No solo viví la depresión y drogadicción en carne propia, sino que a lo largo de mi vida me he encontrado con muchas personas que han tenido que pasar por esto. Algunas veces solo pude presenciar cómo se hundían, sin poder ayudarlas, o incluso quizá contribuyendo con su degradación. A todas ellas les ofrezco mis más sinceras disculpas, sepan que si

alguna vez les hice algún daño, no era mi intención hacerlo, simplemente no sabía cómo ayudar, no sabía cómo tratar con sus demonios, porque aún no me había encargado de los míos. E incluso ahora, el conocimiento que he podido recolectar sobre los factores sociales que influyen en el malestar emocional, no suplen el conocimiento necesario para tratar individualmente a las personas con vulneraciones en su bienestar emocional.

En otras ocasiones también vi cómo algunas personas mejoraban, y quiero creer que al menos en ciertos casos contribuí con esto, brindando sincera escucha y compañía. Agradezco a quienes confiaron lo suficiente en mí para compartir sus trágicas historias, en ellas evidencí las peores consecuencias de los sistemas de dominación. Pero también me he encontrado con tantas otras personas que me compartieron su alegría, para ellas mi profundo agradecimiento, porque en ellas encuentro la esperanza.

Además, quiero agradecer a las personas que me ayudaron directamente con la tesis, sin ellas tampoco hubiera sido posible este trabajo. A los y las profesoras que he tenido y que me construyeron y ayudaron. A los libros que he leído, porque el que lee vive muchas vidas. A la música, por ser la guía y la banda sonora de mi vida, a las películas y series, que disfruté y sufrí. Este consumo cultural me dio acceso a otras realidades, pensar más allá del contexto violento, hostil y precario contra el que es agotador enfrentarse constantemente, y en el que vi hundirse a muchos y muchas. Porque es muy fácil interiorizar al opresor, te conviertes en tu propio enemigo, ahora eres tú el que se recrimina y tortura con recuerdos y baja autoestima. Esto supone un profundo dolor cuyas causas a veces son difíciles de reconocer, por lo tanto, un dolor difícil de entender o explicar, y se vuelve también difícil pedir ayuda. Puede que tú mismo/a te conviertas en opresor/a, porque ese dolor se convierte en rabia hacia los demás, justificándote inconscientemente en que a ti también te hicieron daño.

Una vía de escape es romper con la marginalidad, reconocer la parte colectiva de nuestras heridas, unirnos con aquellas personas que han tenido que pasar por situaciones similares, hacer propia su lucha, y exteriorizar la nuestra. Porque la automarginación trae más dolor, y enfrentar los problemas en compañía suele ser más fácil. El sentido siempre ha estado en los demás, en la comunidad, *porque no estás sola, porque somos cientos*. Y aunque moriría por ustedes, es más difícil vivir por y para ustedes.

## 7. Referencias

- Abello Luque, D., Cortés Peña, O. F., Barros Vanegas, O., Mercado Osorio, S., & Solano Lamadrid, D. (2014). Prevalencia de depresión infantil en colegios oficiales de Barranquilla. *Tesis Psicológica*, 9(1), 190-201.  
<https://biblat.unam.mx/hevila/Tesispsicologica/2014/vol9/no1/13.pdf>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th ed. (DSM-5)*. American Psychiatric Publishing.
- Amezquita Medina, M. E., González Pérez, R. E., & Zuluaga Mejía, D. (2008). Prevalencia de depresión e ideación suicida en estudiantes de 8º, 9º, 10º y 11º grado, en ocho colegios oficiales de Manizales. *Hacia la promoción de la salud*, 13, 143-153.  
<https://doi.org/10.17151/hpsal.2019.24.2.1>
- Arce Cabrera, A. M. (2017). *Las horas creciendo contigo: discursos de un grupo de adolescentes sobre la naturalización de la violencia en la vida cotidiana de una institución educativa*. Universidad Santiago de Cali.
- Benavides Piracon, J. A., Labachuco, A., López, N., & Salazar, J. (2015). Prevalencia de depresión en estudiantes con bullying de una institución educativa distrital de Bogotá. *Salud, Historia y Sanidad*, 10(2), 23-33.  
<http://agenf.org/ojs/index.php/shs/article/view/28>
- Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers. Revista de sociología*, 62, 145-176. <https://papers.uab.cat/article/view/v62-bericat>
- Bericat Alastuey, E. (2001). El suicidio en Durkheim, o la modernidad de la triste figura. *Revista Internacional de Sociología*, 59(28), 69-104.
- Bericat, E. (2018). *Excluidos de la felicidad: la estratificación social del bienestar emocional en España*. Centro de investigaciones sociológicas.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama. (Trabajo original publicado en 1994)
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Editorial Anagrama. (Trabajo original publicado en 1997)
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara. (Trabajo original publicado en 1970)
- Buss, D. M., Durkee, P. K., Shackelford, T. K., Bowdle, B. F., Schmitt, D. P., Brase, G. L., Choe, J. C., & Trofimova, I. (2020). Human status criteria: Sex differences and similarities across 14 nations. En *Journal of Personality and Social Psychology* (Vol. 119, Número 5, pp. 979-998). American Psychological Association.  
<https://doi.org/10.1037/pspa0000206>

- Cabanas, E., & Illouz, E. (2019). *Happycracia: cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Editorial Planeta.
- Cabrera Pérez, L., & Jiménez Llanos, A. B. (1999). Depresión infantil y rendimiento académico: un estudio comparativo entre casos y controles. *Revista de investigación educativa*, 17(1), 89-106. <https://revistas.um.es/rie/article/view/122291>
- Cerezo Ramírez, F., Calvo Rodríguez, A. R., Piñero Ruiz, E., Sánchez Lacasa, C., Monjas Casares, M. I., & Álvarez García, D. (2016). *La violencia en las relaciones entre escolares*. Alfaomega; Horsori editorial.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2019). *Defunciones no fatales. Defunciones por causa externa 2018*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/nacimientos-y-defunciones/defunciones-no-fetales>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2020). *Encuesta Pulso Social. Sexta ronda*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/encuesta-pulso-social>
- Durkheim, É. (2012). *El suicidio*. Ediciones Akal. (Trabajo original publicado en 1897)
- European Social Survey. (2012). *Encuesta Social Europea 6ª Edición. Versión España/Castellano*. [https://www.europeansocialsurvey.org/docs/round6/fieldwork/spain/spanish/ESS6\\_questionnaires\\_ES\\_spa.pdf](https://www.europeansocialsurvey.org/docs/round6/fieldwork/spain/spanish/ESS6_questionnaires_ES_spa.pdf)
- Flint, J., & Kendler, K. S. (2014). The Genetics of Major Depression. *Neuron*, 81(3), 484-503. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2014.01.027>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1975)
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 2004)
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 2004)
- Gordon, R. A. (2010). Drugs Don't Talk: Do Medication and Biological Psychiatry Contribute to Silencing the Self? [Las drogas no hablan: ¿Contribuyen los medicamentos y la psiquiatría biológica a silenciar el yo?]. En *Silencing the Self Across Cultures: Depression and Gender in the Social World* (pp. 47-72). Oxford University Press.
- Green, A. I. (2008). The Social Organization of Desire: The Sexual Fields Approach [La organización social del deseo: el enfoque de los campos sexuales]. *Sociological Theory*, 26(1), 25-50. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2008.00317.x>

- Institute for Health Metrics and Evaluation [IHME]. (2018). *Global Burden of Disease Study 2017*. <http://ghdx.healthdata.org/gbd-2017>
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses. (2017). *Forensis 2016. Datos para la vida*. 18(1). <https://www.medicinalegal.gov.co/cifras-estadisticas/forensis>
- Idrovo, A. J. (2005). Desigualdad en el ingreso, corrupción y esperanza de vida al nacer en México. *Revista de salud pública (Bogotá, Colombia)*, 7(2), 121-129. <https://doi.org/10.1590/s0124-00642005000200001>
- Kemper, T. D. (1978a). Toward a Sociology of Emotions: Some Problems and Some Solutions [Hacia una sociología de las emociones: algunos problemas y algunas soluciones]. *The American Sociologist*, 13(1), 30-41.
- Kemper, T. D. (1978b). *A Social Interactional Theory of Emotions* [Una teoría socio interaccional de las emociones]. Wiley.
- Kochanek, K. D., Murphy, S. L., Xu, J., & Arias, E. (2019). *Deaths: Final data for 2017. National Vital Statistics Reports; vol 68 no 9*. <https://www.cdc.gov/nchs/products/index.htm>.
- Kutcher, S., Chehil, S., & García-Ortega, I. (2009). *Identificación, diagnóstico y tratamiento de la depresión en el adolescente. Carpeta para prestadores del servicio de salud de primer contacto*. [http://teenmentalhealth.org/wp-content/uploads/2014/08/Identificaci3n\\_Diagn3stico\\_Y\\_Tratamiento\\_De\\_La\\_Depresi3n\\_En\\_El\\_Adolescente\\_low\\_res.pdf](http://teenmentalhealth.org/wp-content/uploads/2014/08/Identificaci3n_Diagn3stico_Y_Tratamiento_De_La_Depresi3n_En_El_Adolescente_low_res.pdf)
- LeBlanc, J. C., Almudevar, A., Brooks, S. J., & Kutcher, S. (2002). Screening for Adolescent Depression: Comparison of the Kutcher Adolescent Depression Scale with the Beck Depression Inventory. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 12(2), 113-126. <https://doi.org/10.1089/104454602760219153>
- Lee, M. T. Y., Wong, B. P., Chow, B. W.-Y., & McBride-Chang, C. (2006). Predictors of Suicide Ideation and Depression in Hong Kong Adolescents: Perceptions of Academic and Family Climates [Predictores de ideación suicida y depresión en adolescentes de Hong Kong: percepciones de los climas académico y familiar]. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 36(1), 82-96. <https://doi.org/10.1521/suli.2006.36.1.82>
- Lewinsohn, P. M., Rohde, P., & Seeley, J. R. (1998). Major depressive disorder in older adolescents: Prevalence, risk factors, and clinical implications. *Clinical Psychology Review*, 18(7), 765-794. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(98\)00010-5](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(98)00010-5)
- Ministerio de Salud y Protección Social [MinSalud]. (2017). *Boletín de salud mental. Depresión*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/boletin-depresion-marzo-2017.pdf>

- Mojtabai, R., Olfson, M., & Han, B. (2016). National trends in the prevalence and treatment of depression in adolescents and young adults. *Pediatrics*, 138(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1878>
- Neitzke, A. B. (2016). An Illness of Power: Gender and the Social Causes of Depression [Una enfermedad de poder: el género y las causas sociales de la depresión]. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 40, 59-73. <https://doi.org/10.1007/s11013-015-9466-3>
- Piketty, T. (2014). *El capital en el siglo XXI*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 2013)
- Ramírez, C. R., Álvarez, M., Prieto, G. V., & Otálvaro, F. T. (2012). Prevalencia de sintomatología depresiva y ansiosa en estudiantes de 14 a 18 años de un colegio privado de Medellín. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(3), 606-619. [https://doi.org/10.1016/S0034-7450\(14\)60032-9](https://doi.org/10.1016/S0034-7450(14)60032-9)
- Robles Ojeda, F. J., Sánchez Velasco, A., & Galicia Moyeda, I. X. (2011). Relación del bienestar psicológico, depresión y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 27-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133921440004>
- Scheff, T. J. (1990). Socialization of Emotions. Pride and Shame as Causal Agents [Socialización de las emociones. Orgullo y vergüenza como agentes causales]. En T. D. Kemper (Ed.), *Research Agendas in the Sociology of Emotions*. State University of New York.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2020). *Directorio único de establecimientos educativos en Bogotá*. <https://dueb.educacionbogota.edu.co/Dueb/>
- Stumm, S., Smith-Woolley, E., Ayorech, Z., McMillan, A., Rimfeld, K., Dale, P. S., & Plomin, R. (2020). Predicting educational achievement from genomic measures and socioeconomic status [Predecir el logro educativo a partir de medidas genómicas y el nivel socioeconómico]. *Developmental Science*, 23(3). <https://doi.org/10.1111/desc.12925>
- Torres de Galvis, Y., Berbesí Fernández, D. Y., Barreño Silva, J., & Montoya Vélez, L. P. (2010). *Situación de salud mental del adolescente. Estudio nacional de salud mental, Colombia* (Y. Torres de Galvis (ed.)). Universidad CES; Ministerio de la Protección Social.
- Velasco Cajiao, O., & Castrillón Simmonds, E. (2015). *Suicidio de niños y adolescentes: Situaciones de riesgo, alternativas de prevención* (2° ed.). Universidad del Cauca, Sello Editorial.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* [Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera]. Saxon House.

## 8. Apéndices

### Apéndice A. Cuestionario encuesta

Esta encuesta tiene el objetivo de analizar cómo las condiciones sociales de los y las estudiantes afectan su bienestar emocional. No hay respuestas correctas o equivocadas, pues se pregunta por cómo te sientes, y qué piensas de ciertas cuestiones de tu vida. Tiene una duración aproximada de 20 minutos, y ten en cuenta que la respuesta es voluntaria, pero si deseas contribuir con esta investigación, por favor responde las preguntas con sinceridad.

La investigación es llevada a cabo por Daniel Muñoz, estudiante de sociología de la Universidad Nacional de Colombia. Ante cualquier duda comunícate con tu profesor/a, o conmigo al correo [REDACTED], o al número de celular [REDACTED] (preferiblemente por WhatsApp).

La información obtenida es de carácter confidencial y solo será conocida por el investigador, bajo ninguna circunstancia se revelarán las respuestas a directivos, profesores, acudientes o estudiantes. Y de ser publicada, los datos se mostrarán de manera anónima o agrupada. Por favor, responde con sinceridad.

### Caracterización

1. Nombre: \_\_\_\_\_

2. Edad: \_\_\_\_\_

3. ¿Con cuál género te identificas?:

a. Hombre

b. Mujer

c. Otro, ¿cuál? \_\_\_\_\_

4. ¿En qué grado estas?: \_\_\_\_\_

5. ¿En dónde naciste?:

a. Bogotá.

b. En otro municipio colombiano 6. ¿Cuál?: \_\_\_\_\_

c. En otro país: 7. ¿Cuál?: \_\_\_\_\_ 8. ¿En qué año llegaste a Colombia?: \_\_\_\_\_

9. De acuerdo con tu cultura, pueblo o rasgos físicos, eres o te reconoces como:

a. Indígena.

b. Negro/a, mulato/a, afrodescendiente, afrocolombiano/a.

c. Raizal del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.

d. Palenquero(a) de San Basilio.

- e. Gitano/a o Rom.
- f. Ningún grupo étnico.

10. ¿En qué estrato socioeconómico vives?

- a. 1.
- b. 2.
- c. 3.
- d. 4.
- e. 5.
- f. 6.

## Índice de Bienestar Socioemocional – IBSE-8

Por favor, utiliza esta escala para indicar con una “X” qué tan de acuerdo estas con las siguientes afirmaciones, dependiendo de cómo te sientas contigo mismo/a y con tu vida:

1	2	3	4	5
Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo

11	Soy siempre optimista con respecto a mi futuro	1	2	3	4	5
12	Por lo general me siento bien conmigo mismo/a	1	2	3	4	5
13	Generalmente pienso que lo que hago en la vida es provechoso y útil	1	2	3	4	5

A continuación aparecerá una lista de sentimientos que quizá hayas tenido. Por favor marca con una “X” con qué frecuencia los has sentido durante la *última semana*, teniendo en cuenta la siguiente escala:

1	2	3	4
En ningún momento, o en casi ningún momento	En algún momento	Buena parte del tiempo	Todo o casi todo el tiempo

14	¿Te has sentido deprimido/a?	1	2	3	4
----	------------------------------	---	---	---	---

15	¿Te has sentido feliz?	1	2	3	4
16	¿Te has sentido solo/a?	1	2	3	4
17	¿Has tenido la sensación de disfrutar de la vida?	1	2	3	4
18	¿Te has sentido rebotante de energía?	1	2	3	4
19	¿Te has sentido tranquilo/a y relajado/a?	1	2	3	4
20	¿Sientes que la gente te trata con respeto?	1	2	3	4

## Escala de depresión para adolescentes de Kutcher

### KADS-6

Marca con una "X" cómo te has sentido la **última semana** en promedio con respecto a lo siguiente:

21. ¿Has tenido el ánimo bajo, te has sentido triste, decaído/a, deprimido/a o irritable?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Casi nunca	A veces	Casi todo el tiempo	Todo el tiempo

22. ¿Has sentido que vales poco, sin esperanza, que desilusionas a las personas o que no eres una buena persona?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Casi nunca	A veces	Casi todo el tiempo	Todo el tiempo

23. ¿Te sientes cansado/a, fatigado/a, con poca energía, sin motivación, te cuesta trabajo hacer las cosas, quisieras descansar o estar acostado/a más de lo habitual?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Casi nunca	A veces	Casi todo el tiempo	Todo el tiempo

24. ¿Piensas que la vida es aburrida, te sientes mal cuando normalmente te sentirías bien, o no sientes tanto placer de las cosas divertidas como lo hacías normalmente?

<input type="checkbox"/> Casi nunca	<input type="checkbox"/> A veces	<input type="checkbox"/> Casi todo el tiempo	<input type="checkbox"/> Todo el tiempo
--	-------------------------------------	---	--

25. ¿Te sientes preocupado, nervioso, inquieto, tenso, ansioso o entras en pánico?

<input type="checkbox"/> Casi nunca	<input type="checkbox"/> A veces	<input type="checkbox"/> Casi todo el tiempo	<input type="checkbox"/> Todo el tiempo
--	-------------------------------------	---	--

26. ¿Has pensado, planeado o hecho acciones para suicidarte o dañarte a ti mismo?

<input type="checkbox"/> Casi nunca	<input type="checkbox"/> A veces	<input type="checkbox"/> Casi todo el tiempo	<input type="checkbox"/> Todo el tiempo
--	-------------------------------------	---	--

## Condiciones socioeconómicas

### Familia y condiciones económicas

27. ¿Actualmente vives con tu papá?

- a. Sí.  
 b. No.

28. ¿Actualmente vives con tu mamá?

- a. Sí.  
 b. No.

29. ¿Tienes hermanos/as?

- a. Sí.    30. ¿Cuántos hermanos tienes?: \_\_\_\_\_  
 b. No.

31. Incluyéndote a ti, ¿cuántas personas cuántas personas conforman tu hogar (es decir, con cuántas personas convives diariamente en tu casa)? \_\_\_\_\_

A continuación se hará una serie de preguntas sobre tus padres o tutores (personas que se han encargado de tu crianza), **si creciste en ausencia de alguno de ellos, deja en blanco las preguntas relacionadas con él o ella.**

32-33. Por favor indica cuál fue el nivel de estudio terminado más alto alcanzado por tus padres (o tutores).

	Padre	Madre
Sin estudios	-	-
Preescolar	0	0
Primaria	1	1
	2	2
	3	3
	4	4
	5	5
Media	6	6
	7	7
	8	8
	9	9
Secundaria	10	10
	11	11
Superior	Técnico	Técnico
	Tecnólogo	Tecnólogo
	Profesional	Profesional
	Maestría	Maestría
	Doctorado	Doctorado

34. ¿Tu papá (o tutor) habla una lengua extranjera?

- a. Sí.  
 b. No.

35. ¿Tu mamá (o tutora) habla una lengua extranjera?

- a. Sí.  
 b. No.

36. Si tu papá (o tutor) está trabajando actualmente, por favor indica su salario aproximado:

- a. No está trabajando.  
 b. Menos de 1 salario mínimo (menos de \$ 877.802).  
 c. 1 salario mínimo (\$ 877.802).  
 d. Entre 1 y 2 salarios mínimos (\$ 877.803 - \$ 1'755.604).  
 e. Entre 2 y 3 salarios mínimos (\$ 1'755.605 - \$ 2'633.406).

- f. Entre 3 y 4 salarios mínimos (\$ 2'633.407 - \$ 3'511.208).
- g. Entre 4 y 5 salarios mínimos (\$ 3'511.209 - \$ 4'389.010).
- h. Más de 5 salarios mínimos (más de \$ 4'389.010).

37. Si tu mamá (o tutora) está trabajando actualmente, por favor indica su salario aproximado:

- a. No está trabajando.
- b. Menos de 1 salario mínimo (menos de \$ 877.802).
- c. 1 salario mínimo (\$ 877.802).
- d. Entre 1 y 2 salarios mínimos (\$ 877.803 - 1'755.604).
- e. Entre 2 y 3 salarios mínimos (\$ 1'755.605 - \$ 2'633.406).
- f. Entre 3 y 4 salarios mínimos (\$ 2'633.407 - 3'511.208).
- g. Entre 4 y 5 salarios mínimos (\$ 3'511.209 - \$ 4'389.010).
- h. Más de 5 salarios mínimos (más de \$ 4'389.010).

38. ¿En qué trabaja tu papá (o tutor)? (Si está desempleado, deja en blanco esta respuesta): \_\_\_\_\_.

39. ¿En qué trabaja tu mamá (o tutora)? (Si está desempleada, deja en blanco esta respuesta): \_\_\_\_\_.

40. ¿Quién se encarga principalmente de las labores de la casa?

- a. Mamá.
- b. Papá.
- c. Mamá y papá.
- d. Yo.
- e. Algún/a hermano/a.
- f. Se reparte por igual entre los/as Hermanos/as.
- g. Se reparte por igual entre los miembros de la familia.
- h. Empleada/o del servicio.
- i. Otro, ¿quién?: \_\_\_\_\_

41. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones describe mejor cómo te sientes con respecto a los ingresos de tu hogar?

- a. Con los ingresos actuales vivimos cómodamente.
- b. Con los ingresos actuales nos llega para vivir.
- c. Con los ingresos actuales tenemos dificultades.
- d. Con los ingresos actuales tenemos muchas dificultades.

42. ¿Actualmente trabajas? (Se considera trabajar, aunque no ganes un sueldo).

- a. Sí.
- b. No.

43. Si las personas estuvieran clasificadas en una escala socioeconómica del 0 al 10 ¿en qué posición de esta escala crees estar?

	10	En lo más alto de nuestra sociedad.
	9	
	8	
	7	
	6	
	5	
	4	
	3	
	2	
	1	
	0	En lo más bajo de nuestra sociedad.

## Colegio

44. En general, ¿qué tan difíciles te parecen las asignaturas que ves en el colegio? Califícalo de 1 a 5:

<b>1</b> Muy difíciles	<b>2</b> Difíciles	<b>3</b> Ni difíciles, ni fáciles	<b>4</b> Fáciles	<b>5</b> Muy fáciles
---------------------------	-----------------------	--------------------------------------	---------------------	-------------------------

45. En general, ¿cómo calificarías tu relación personal con los/as profesores/as (nivel de confianza, cordialidad, empatía, amistad, etc.)? Califícalo de 1 a 5:

<b>1</b> Muy mala	<b>2</b> Mala	<b>3</b> Neutral	<b>4</b> Buena	<b>5</b> Muy buena
----------------------	------------------	---------------------	-------------------	-----------------------

46. ¿Cómo calificarías el lugar que tienes para estudiar en tu casa, teniendo en cuenta tu comodidad y las herramientas disponibles? Califícalo de 1 a 5:

<b>1</b> Muy malo	<b>2</b> Malo	<b>3</b> Aceptable	<b>4</b> Bueno	<b>5</b> Muy bueno
----------------------	------------------	-----------------------	-------------------	-----------------------

47. ¿Qué tanto tiempo disponible tienes para realizar tus actividades académicas? Califícalo de 1 a 5:

<b>1</b> No tengo tiempo	<b>2</b> Insuficiente	<b>3</b> Aceptable	<b>4</b> Suficiente	<b>5</b> Mucho
-----------------------------	--------------------------	-----------------------	------------------------	-------------------

48. En general, ¿qué tan útil crees que es el conocimiento que aprendes en el colegio para tu futuro? Califícalo de 1 a 5:

<b>1</b> Nada útil	<b>2</b> Poco útil	<b>3</b> Neutral	<b>4</b> Útil	<b>5</b> Muy útil
-----------------------	-----------------------	---------------------	------------------	----------------------

49. En general, ¿qué tanto extrañas ir al colegio?:

<b>1</b> Nada	<b>2</b> Muy poco	<b>3</b> Un poco	<b>4</b> Bastante	<b>5</b> Mucho
------------------	----------------------	---------------------	----------------------	-------------------

50. ¿Cuál es tu asignatura o área favorita?: \_\_\_\_\_

51. ¿Cuál es tu promedio de calificaciones?: \_\_\_\_\_

52. ¿Cuál fue tu última nota final en ciencias sociales?: \_\_\_\_\_

53. ¿Cuál fue tu última nota final en matemáticas?: \_\_\_\_\_

54. ¿Cuál fue tu última nota final en lenguaje, lectura crítica o español?: \_\_\_\_\_

55. ¿En tu casa tienes un computador con acceso a internet disponible para estudiar?

- a. Sí.  
 b. No.

56. ¿Qué tienes planeado hacer después de graduarte del colegio? (Escoge la opción que más se adapte a tu caso).

a. Continuar estudiando: 57. ¿Qué quieres estudiar?: \_\_\_\_\_

58. ¿Cuál es el nivel de esto?:  a. Curso.

b. Técnico.

c. Tecnólogo.

d. Profesional.

- b. Trabajar.  
 c. Prestar el servicio militar.  
 d. Entrenar algún deporte de forma profesional.  
 e. No sabes.  
 f. Otro, ¿cuál?: \_\_\_\_\_

## Consumo de sustancias psicoactivas

A continuación hay una lista de sustancias psicoactivas (incluidos medicamentos psiquiátricos), por favor indica si alguna vez has consumido alguna de estas, y de ser así, con qué frecuencia aproximada lo haces.

		Nunca	Una vez	1-3 veces cada 6 meses	1-2 veces por mes	1-3 veces por semana	Diariamente
59	Alcohol						
60	Cigarrillo						
61	Marihuana						
62	Antidepresivos						
63	Ansiolíticos						
64	Otro ¿cuál?:						
65	-----						
66	Otro ¿cuál?:						
67	-----						

## Relaciones interpersonales y violencia.

68. En general, ¿cómo calificarías tu relación con tus amigos/as (nivel de confianza, cordialidad, empatía, amistad, etc.)? Califícalo de 1 a 5:

1	2	3	4	5
No tengo amigos	Mala	Neutral	Buena	Muy buena

69. ¿Qué tanto consideras que puedes contar con tus amigos/as cuando los/as necesites?

1	2	3	4	5
No tengo amigos	Nada	Poco	Suficiente	Mucho

70. Según tu orientación sexual, cómo te consideras:

- a. Heterosexual (ni gay, ni lesbiana).
- b. Homosexual (gay o lesbiana).
- c. Bisexual.
- d. No sé.
- e. Otro, ¿cuál?: \_\_\_\_\_

Por favor marca con una "X" con qué frecuencia has sentido o pasado por las siguientes situaciones, utilizando esta escala:

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>

71	¿Consideras que tus compañeros/as del colegio te aprecian y te tratan con respeto?	1	2	3	4	5
72	En general, ¿te consideras una persona atractiva?	1	2	3	4	5
73	En general, ¿crees que has sido víctima de bullying, acoso escolar, intimidación o agresiones por parte de tus compañeros/as?	1	2	3	4	5
74	¿Consideras que en tu colegio hay profesores/as u orientadores/as que se preocupan por el bienestar emocional y el estado de ánimo de sus estudiantes?	1	2	3	4	5
75	¿Consideras que puedes contarle a tu familia tus problemas y recibir apoyo de ellos?	1	2	3	4	5
76	¿Crees que en tu casa hay un buen ambiente familiar? (Teniendo en cuenta que tengas una buena relación con ellos, y no haya peleas)	1	2	3	4	5
77	¿Cada cuánto ayudas con las labores de la casa o haciendo oficio?	1	2	3	4	5
78	¿Crees que has sido menospreciado/a por tu género? (Por ejemplo, ser menospreciado/a por ser mujer, ser hombre u otro)	1	2	3	4	5
79	¿Crees que has sido discriminado/a por tu orientación sexual? (Por ejemplo, ser discriminado/a por ser, homosexual, bisexual, etc.)	1	2	3	4	5
80	¿Consideras que estás en desventaja académica en relación con el otro género? (Por ejemplo, si eres hombre, considerarte en desventaja con las mujeres, y viceversa)	1	2	3	4	5
81	¿Crees que has sufrido acoso sexual, en forma de insinuaciones sexuales, peticiones, gestos o comentarios, que no fueron deseados? (Para esta pregunta solo ten en cuenta el acoso sexual que no haya implicado contacto físico).	1	2	3	4	5

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
-------	------------	---------	--------------	---------

Estas son las últimas preguntas. Recuerda que las respuestas son de carácter confidencial y por ningún motivo serán reveladas a padres, directivos, profesores o compañeros. No estás obligado/a a responder ninguna pregunta, pero con ellas ayudas a esta investigación, que tiene la sincera motivación de comprender y contribuir al mejoramiento del bienestar emocional de los y las estudiantes.

82. ¿Alguna vez has intentado suicidarte?

- a. Sí.  
 b. No.

83. ¿Alguna vez te has hecho daño a ti mismo/a intencionadamente?

- a. Sí.  
 b. No.

84. ¿Has sido víctima de violencia intrafamiliar? Comprende cualquier acto violento como golpes, utilización de la fuerza, acoso, intimidación, etc., por parte de un miembro de la familia contra otro, incluyendo si fuiste víctima directa o testigo.

- a. Sí.  
 b. No.

85. ¿Has recibido abrazos, besos, etc., o has sido tocado/a sin tu consentimiento?

- a. Sí.  
 b. No.

86. ¿Has sido obligado/a a tener relaciones sexuales con otra persona sin tu consentimiento?

- a. Sí.  
 b. No.

87. Para finalizar, escribe qué cosas consideras que afectan más tu bienestar emocional y estado de ánimo. Teniendo en cuenta las cosas positivas y negativas, las que te alegran y las que te hacen infeliz. (Aprovecha este espacio para dejar cualquier comentario que desees acerca de la encuesta).

---

---

88. Si quieres continuar ayudando con la realización de esta investigación, es posible que necesite contactarte en un futuro. Si así lo deseas, deja tu información de contacto (teléfono celular, correo electrónico, redes sociales, etc.):

---

## Apéndice B. Guía de entrevista

### Origen social y familia

- ¿Cómo está compuesta tu familia, con quién vives?
- ¿Cómo es la relación con tu familia? ¿Hay un buen ambiente, o hay conflictos y peleas?
- ¿Quién se encarga del oficio de la casa?
- ¿De dónde son tus padres?
- ¿Qué estudiaron?
- ¿Qué trabajo tienen? ¿Qué opinas de este?
- ¿Qué salario tienen? ¿Crees que es bueno?
- ¿Cuál consideras que es tu clase social?
- ¿Qué crees que piensan tus padres de ti? ¿Cómo te tratan?
- ¿Qué piensan tu familia de ti (tíos, abuelos, primos)? ¿Cómo te tratan?
- ¿Algún familiar ha tenido depresión? ¿Cuál es tu relación con el o ella?
- ¿Algún familiar ha intentado, o se ha suicidado? ¿Cuál es tu relación?
- ¿Alguien en tu familia tiene algún trastorno psicológico, ansiedad, desorden alimenticio, bipolaridad, esquizofrenia, etc.?
- ¿Alguien en tu familia consume alcohol o sustancias ilícitas de forma problemática? ¿Qué opinas tú y tu familia?

### Condiciones materiales

- ¿Cómo está la situación económica en tu casa?
- ¿Tienes un espacio para estudiar, cómo es?
  - ¿Te puedes concentrar allí?
  - ¿Tienes el suficiente tiempo para estudiar?
- ¿Tienes las herramientas adecuadas?
- ¿Tienes un computador conectado a internet?
- ¿Tienes un espacio privado, por ejemplo un dormitorio, donde puedas estar tranquilo/a?

### Gustos

- ¿En tu casa hay libros?
- ¿Has ido a bibliotecas, obras de teatro, cine?
- ¿Cuáles son tus gustos en cuanto a entretenimiento?: (referencias concretas)
  - Música:

- Videojuegos:
- Películas:
- Series:
- Libros:
- Televisión:
- YouTube:
- ¿Qué haces en tu tiempo libre?
- ¿Cuando sales de la casa, qué actividades haces?

### **Academia**

- ¿En qué colegio estudias?
  - ¿Es privado (cuánto vale la pensión) o público?
  - ¿Grande o pequeño?
  - ¿Cuántos compañeros tienes?
- ¿Cuál es tu promedio de calificaciones?
  - En tu curso, ¿crees que eso es superior o inferior al promedio?
- ¿En cuáles materias te va mejor?
  - ¿Esa es tu materia favorita?
- ¿Cuánto tiempo pasas estudiando?
- ¿Tus padres te ayudan con las tareas, o las cuestiones del colegio?
- ¿Qué crees que tus padres esperan de ti, en la vida, y en el colegio?
- ¿Qué te dicen tus padres del estudio, les parece importante?
- ¿Has repetido algún curso, te consideras buen estudiante?
- ¿Qué quieres hacer cuando salgas del colegio, y por qué?
- En el colegio ¿a quiénes le va mejor, a hombres o a mujeres?

### **Ambiente escolar (antes y ahora)**

- ¿Sabes lo qué es una tribu urbana o una subcultura, en el colegio hay?
- ¿Cómo crees que era el ambiente en el colegio? ¿En bueno, o hay muchas peleas, chismes, etc.?
- ¿En el colegio se ha presentado consumo alcohol o cigarrillo?
- ¿En el colegio se ha presentado consumo de sustancias ilegales?
- ¿En el colegio se han presentado casos de bullying o acoso escolar?
- ¿En el colegio se han presentado situaciones de violencia entre los estudiantes? Y si las hubo, cuéntame de ellas.
- ¿En el colegio se han presentado casos de deserción? ¿Por qué crees que se dieron?
- ¿En tu colegio hay orientadores?

- ¿En tu colegio ha habido casos de depresión, autolesión, intentos de suicidio?
  - ¿Qué ha hecho el colegio?

### **Relación estudiante/profesores. (antes y ahora)**

- ¿Cómo es tu relación con los profesores?
  - ¿Cómo te tratan?
  - ¿Sientes que te escuchan y te tienen en cuenta?
  - ¿Tienes algún profesor que te guste más? ¿Por qué?
  - ¿Tienes profesores que no te gusten? ¿Por qué?
- ¿Qué crees que piensan los profesores de ti?
- ¿Y cómo es la relación de los profesores con sus estudiantes en general, es cercana o distante?
  - ¿Se preocupan por el bienestar emocional de sus estudiantes?
- ¿Crees que si algún estudiante tuviera un problema personal, le consultaría por su consejo? ¿O al orientador u orientadora?
- ¿Qué crees que opinan los estudiantes de los profesores?

### **Trastornos psicológicos.**

- ¿En el colegio ha habido casos de depresión?
  - ¿Cómo se ha respondido a estos casos?
- ¿Ha habido casos de trastornos psicológicos como trastornos alimenticios, autolesión, bipolaridad, trastorno por déficit de atención con hiperactividad, adicciones, etc.?
  - ¿Cómo se ha respondido a estos casos?
- ¿Ha habido casos de suicidio o intentos de suicidio entre los estudiantes?
  - ¿Cómo se respondió a esto?
- Que se conozca ¿algún o alguna estudiante ha sido víctima de violencia intrafamiliar? ¿Cómo se respondió a esto?
- ¿Que se conozca, algún o alguna estudiante ha sido víctimas de experiencias traumáticas como la muerte de un familiar, el desplazamiento forzado, enfermedad?
  - ¿Cómo se ha respondido a esto?

### **Relación entre pares**

- ¿Cómo es la relación con tus compañeros?
- ¿Qué crees que piensan ellos de ti?
- ¿Cómo es la relación entre hombres y mujeres en el colegio?

- ¿Se crean grupos aparte?
- ¿Hay conflictos?
- ¿Hay chismes?
- ¿Cómo se comportan los hombres, y cómo las mujeres?
- ¿Crees que aprendes cosas importantes de tus compañeros/as?
- ¿Crees que has sufrido bullying, acoso escolar, intimidación, hostigamiento?
  - En caso de que sí, cuéntame de eso.
- ¿Crees que has hecho bullying?
- ¿Cuándo había clases presenciales, qué hacían en el colegio en los ratos libres? ¿Qué jugaban?
- ¿En el colegio te sentías seguro, tranquilo?

### **Disciplina**

- ¿Cuáles crees que serían las características ideales de un/a estudiante?
- ¿Crees que hay estudiantes a los que su condición económica les genere dificultades en su estudio?
- ¿De qué manera se sancionan las conductas indebidas en los estudiantes? (antes y ahora).
- ¿Disfrutas estar en el colegio? ¿Qué es lo que más te gusta, y lo que más te disgusta? (Antes y ahora)
- ¿Te sientes motivado/a a estudiar, te gusta?
- ¿Qué cosas crees que deberían cambiar en el colegio?
- ¿Qué piensas del colegio, crees que es importante?
  
- ¿Entre tus compañeros/as, quien crees que tiene un peor bienestar emocional, quién parece más deprimido?

### **Relaciones interpersonales (antes y ahora)**

- ¿Tienes amigos?
- ¿Qué haces con ellos?
  - ¿Qué actividades y gustos comparten?
- ¿Cuántos son, cuéntame de ellos?
- ¿Haces parte de alguna tribu urbana, o grupo con el que compartas gustos, pensamientos, actividades, etc.?
- ¿Crees que aprendes cosas importantes de tus amigos/as?
- ¿Cómo es la relación con tus amigos? Buena, mala.
- ¿Qué crees que piensan tus amigos de ti?
  - ¿Cómo te tratan?

- ¿Alguno de tus amigos tiene depresión?
- ¿Alguno de tus amigos consume alcohol o drogas?
- ¿Alguno de tus amigos/as tiene algún trastorno psicológico?
- ¿Conoce casos de suicidios o intentos de suicidio? ¿Qué relación tenía con esas personas? ¿Y Casos de autolesiones?

### **Virtualidad**

- ¿Qué redes sociales tienes?
- ¿En cuales pasas más tiempo?
- ¿Qué haces en cada una de ellas?
  - ¿Con quiénes interactúas?
- ¿Juegas videojuegos?
  - ¿Cuáles?
  - ¿Con quienes interactúas?

### **Situación en la cuarentena**

- ¿Qué cosas crees que más han cambiado después de la pandemia? En cuanto a:
  - Tu familia.
  - Tus amigos.
  - El colegio.
  - Tu estado de ánimo.

### **Religión, política y sentido**

- ¿Tienes alguna religión?
- ¿Cuál crees que es el sentido de la vida?
- ¿Crees que lo que haces tiene valor? ¿Te sientes satisfecho/a con eso?
- ¿Disfrutas lo que haces?
- ¿Qué piensas de la política?
  - ¿Te interesa alguna corriente específica?
  - ¿Qué opinas del estado del mundo actual?

### **Sucesos vitales**

- ¿Ha habido cosas que te hayan afectado duramente, como la muerte de algún ser querido, algún accidente o enfermedad?
- ¿Has sido víctima del conflicto armado? ¿Has sido desplazado?

### **Consumo de drogas**

- ¿Has consumido alcohol?
- ¿Has consumido cigarrillo?
- ¿Has consumido drogas? En caso de ser así:
  - ¿Cuáles y en qué situaciones?
  - ¿Sabes tus padres, profesores, amigos, compañeros de eso?
  - ¿Has tenido problemas con la policía?
- ¿En tu barrio hay personas que consumen drogas?
  - Cuéntame de eso.
  - ¿Qué piensas de esto?

### **Genero**

- ¿Te consideras hombre, mujer, u otro?
- ¿Cuáles son las características de un hombre y cuáles las de una mujer?
  - ¿Cómo deben comportarse, vestirse, hablar, moverse, etc.?
  - ¿Qué actividades pueden hacer, que cosas deben hacer, etc.?
- ¿Quién es mejor?
  - ¿Y en qué tareas?
- ¿Cuáles las características emocionales de los hombres y las mujeres?
- ¿Crees que cumples con esto?
- ¿Te has sentido menospreciada/o por tu género?
- ¿Te has sentido discriminada/o por tu género.
- ¿Crees que has sido acosada/o? Esto sin tener en cuenta lo físico.
  - ¿En el colegio, en el barrio?
- ¿Cuál es tu orientación sexual?
- ¿Has tenido novio/a?
  - ¿Cómo te ido con eso?
  - ¿Crees que eres atractivo/a?
- ¿Cuál crees que debe ser el papel de un hombre y una mujer en una relación?
- ¿Cuando hablas con una persona que te gusta, qué buscas?
- ¿El colegio se encarga de enseñar educación sexual?
  - ¿Y dicen algo sobre cómo deben comportarse, vestirse, hablar?

### **Sentimientos y emociones.**

- ¿Cómo te describirías?
- ¿Crees que eres inteligente?
- ¿Te sientes bien con tu aspecto físico?
- ¿Qué crees que las personas piensan de ti?

- ¿Qué quieres ser en un futuro?
- ¿Crees que la gente te trata con respeto?
- ¿Has estado o estás deprimido/a?
  - ¿Por qué crees que pasó esto?
  - ¿Cómo saliste?
- ¿Por qué crees que las personas se deprimen?
  - ¿Y cómo crees que se puede salir de eso?
- ¿Consideras que eres feliz?
  - ¿Qué cosas crees que traen la felicidad?
- ¿Alguna vez te has cortado o golpeado a ti mismo/a?
- ¿Alguna vez te has intentado suicidar?
- ¿Has tenido desórdenes alimenticios? O ¿Crees que comes en exceso?
- ¿Sientes estrés o angustia?
  - ¿Qué cosas te causan estrés o angustia?
- ¿Qué cosas del colegio pueden traer felicidad, y qué cosas tristeza?
- ¿Qué cosas consideras que puede hacer el colegio para mejorar el bienestar emocional de sus estudiantes?
- ¿En algún momento de tu vida, te has sentido que no encajas bien? ¿Qué no perteneces a ese lugar, o con esas personas?
- ¿En qué circunstancias te sientes realmente cómodo/a, en tu lugar y con tu gente?

## Apéndice C. Caracterización entrevistas

ID	Colegio	Género	Edad	Curso	IBSE	KADS	Orientación sexual
1	Privado	Mujer	16	10	9,0625	5	Heterosexual
2	Privado	Mujer	17	11	7,1875	3	Heterosexual
3	Distrital	Mujer	17	10	4,0625	2	Heterosexual
4	Distrital	Hombre	18	10	10	1	Heterosexual
5	Distrital	Mujer	18	10	-7,1875	8	Heterosexual
6	Privado	Mujer	16	11	4,375	10	Heterosexual
7	Privado	Mujer	15	10	-8,125	12	Bisexual
8	Privado	Hombre	16	11	0,625	9	Heterosexual
9	Distrital	Mujer	17	11	-7,1875	11	Heterosexual
10	Distrital	Mujer	16	10	-9,0625	10	Bisexual
11	Distrital	Mujer	19	11	-1,875	10	No sé
12	Distrital	Hombre	16	11	-5,9375	12	Heterosexual
13	Distrital	Mujer	15	10	-4,6875	14	Heterosexual
14	Distrital	Mujer	15	10	-9,0625	11	Heterosexual
15	Distrital	Hombre	17	10	13,75	0	Homosexual
16	Distrital	Hombre	18	11	-0,9375	10	Heterosexual
17	Distrital	Mujer	15	10	5,3125	8	Heterosexual
18	Distrital	Mujer	17	11	-1,25	10	Heterosexual
19	Privado	Hombre	16	11	0,9375	6	Heterosexual
20	Privado	Mujer	17	11	9,375	6	Heterosexual
21	Distrital	Mujer	16	11	7,8125	4	Heterosexual
22	Distrital	Hombre	17	11	9,375	3	Heterosexual
23	Privado	Mujer	16	10	1,5625	13	Heterosexual
24	Privado	Mujer	15	10	0	8	Heterosexual
25	Distrital	Mujer	17	10	-4,375	8	Heterosexual
26	Distrital	Hombre	19	11	-2,5	5	Homosexual