

**Influencia de la educación remota en el desarrollo de la inteligencia emocional en los
estudiantes con riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa
INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín.**

Claudia Yazmin Arcos Wilches

Eucary Yesenia Jiménez Asprilla

Saudy Díaz Bastidas

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Fundación Universitaria Los Libertadores

Bogotá, D.C.

Claudia Yazmin Arcos Wilches cyarcosw@libertadores.edu.co

Eucary Yesenia Jiménez Asprilla eyjimeneza@libertadores.edu.co

Saudy Díaz Bastidas sdiazb@libertadores.edu.co

Este Proyecto corresponde al Programa de Maestría en Educación.

**Influencia de la educación remota en el desarrollo de la inteligencia emocional en los
estudiantes con riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa
INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín.**

Claudia Yazmin Arcos Wilches

Eucary Yesenia Jiménez Asprilla

Saudy Díaz Bastidas

Trabajo de grado presentado para optar al Título de Magister en Educación

Asesor

Jairo Alonso Rozo Castillo

Contenido

| | |
|--------------------------------------|----|
| Contenido | 3 |
| Índice de Tablas | 6 |
| Índice de Figuras | 6 |
| Nota de aceptación | 7 |
| Dedicatoria | 8 |
| Agradecimientos | 9 |
| Resumen | 10 |
| Abstract | 12 |
| Introducción | 13 |
| Capítulo 1. Problema | 15 |
| 1.1. Planteamiento del problema | 15 |
| 1.2. Pregunta Problema | 16 |
| 1.3. Justificación | 17 |
| 1.4. Línea de Investigación | 18 |
| Capítulo 2. Objetivos | 19 |
| 2.1. Objetivo General | 19 |
| 2.2. Objetivos Específicos | 19 |
| Capítulo 3. Marco Referencial | 20 |
| 3.1. Antecedentes Investigativos | 20 |
| 3.1.1. Antecedentes Internacionales | 20 |
| 3.1.2. Antecedentes Nacionales | 27 |
| 3.1.3. Antecedentes Locales | 30 |
| Capítulo 4. Marco teórico conceptual | 35 |
| | 3 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| Capítulo 5. Diseño metodológico | 45 |
| 5.1. Enfoque de la Investigación | 45 |
| 5.2. Tipo de Investigación | 49 |
| 5.3. Línea y Grupo de Investigación | 52 |
| 5.4. Población | 53 |
| 5.5. Muestra | 53 |
| 5.6. Fases de la Investigación. | 54 |
| 5.6.1. Fase 1: Preparatoria | 55 |
| 5.6.2. Fase 2. Trabajo de Campo: Acceso al campo, recogida productiva de datos | 56 |
| 5.6.3. Fase 3. Analítica | 57 |
| 5.3.4. Fase 4. Informativa: Elaboración de informe | 57 |
| 5.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos. | 58 |
| 5.7.1. Instrumentos de desarrollo | 58 |
| Capítulo 6. Resultados y Análisis | 60 |
| 6.1. Análisis de contenido de las Entrevistas Realizadas a Estudiantes. | 61 |
| 6.1.1. Pregunta 1 | 61 |
| 6.1.2. Pregunta 2. | 62 |
| 6.1.3. Pregunta 3. | 63 |
| 6.1.4. Pregunta 4. | 64 |
| 6.1.5. Pregunta 5. | 64 |
| 6.1.6. Pregunta 6. | 65 |
| 6.1.7. Pregunta 7. | 66 |
| 6.1.8. Pregunta 8. | 66 |
| 6.1.9. Pregunta 9. | 67 |
| 6.1.10. Pregunta 10. | 68 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 6.1.11. Pregunta 11. | 69 |
| 6.1.12. Pregunta 12. | 70 |
| 6.2. Análisis del grupo focal: Sistema de categorías | 70 |
| 6.3. Percepciones sobre la Educación Remota: | 73 |
| 6.3.1. Proceso de Implementación | 73 |
| 6.3.2. ¿Cómo Trabajó? | 76 |
| 6.3.3. Estrategias Empleadas para Promover la Autorregulación Emocional | 77 |
| 6.3.4. Experiencia Docente | 79 |
| 6.4. Actitudes que Revelan Elementos de la Inteligencia Emocional de los Estudiantes: | 81 |
| 6.4.1. Participación | 81 |
| 6.4.2. Expresión de Emociones | 82 |
| 6.4.3. Conflictividad | 84 |
| 6.4.4. Responsabilidad | 86 |
| 6.4.5. Silencio y Mutismo | 87 |
| 6.4.6. Seguridad al Expresarse | 88 |
| 6.5. Impacto de la Educación Remota sobre Estudiantes con Riesgo Psicosocial: | 89 |
| 6.5.1 Motivación | 90 |
| 6.5.2 Autorregulación Emocional | 92 |
| 6.5.3. Habilidades Sociales. | 94 |
| 6.6. Discusión: Hallazgos Relacionados con el Planteamiento del Problema, la Pregunta del Problema y los Objetivos Propuestos. | 96 |
| 6.6.1. Aspectos de la educación remota que motivan a los estudiantes en riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo para que realicen sus actividades académicas. | 98 |

6.6.2. Estrategias de autorregulación emocional utilizadas por los estudiantes en riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo bajo la modalidad de educación remota. 99

6.6.3. Importancia de las habilidades sociales en el desarrollo de las actividades académicas de los estudiantes en riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo bajo la modalidad de educación remota. 101

Capítulo 7. Conclusiones 103

Recomendaciones 108

Índice de Tablas

Tabla 1. Sistema de Categorías y su División en Subcategorías 72

Índice de Figuras

Figura 1. Etapas de la Investigación 54

Nota de aceptación

Nota Aprobatoria

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Fecha: _____

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo a nuestras familias, infinitos agradecimientos por el apoyo, paciencia y compañía.

Agradecimientos

A todos los que permitieron que este logro fuera posible...

Resumen

La aparición de la pandemia de covid 19 trajo para la humanidad múltiples cambios y contingencias en diversos ámbitos, incluyendo al sector educativo, donde como parte de las medidas preventivas se suspendieron las actividades académicas presenciales, implementándose estrategias de educación remota como una alternativa para garantizar el acceso y continuidad en el sistema escolar. Al respecto, desde una perspectiva científica surge el objetivo de analizar la influencia de la educación remota en el desarrollo de la motivación, la autorregulación y habilidades sociales como algunas de las capacidades de la inteligencia emocional en los estudiantes en riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa de tipo descriptiva, desarrollada bajo un diseño de investigación-acción y un método inductivo que permite realizar una interpretación y análisis de los fenómenos estudiados. Para ello, se contó con una muestra no probabilística, empleándose como técnica de recolección de datos los grupos focales dirigidos a 3 docentes, y entrevistas a 10 estudiantes en riesgo psicosocial, estructurándose 3 categorías de análisis de la información: percepciones sobre la educación remota, actitudes que revelan elementos de la inteligencia emocional de los estudiantes e impacto de la educación remota sobre estudiantes con riesgo psicosocial. Se concluye que dentro de los docentes se generó un cambio repentino y forzoso en sus estrategias pedagógicas, e implementación de alternativas tecnológicas para las clases remotas; mientras que dentro de los estudiantes la virtualidad constituyó una experiencia novedosa y motivante por las calificaciones positivas, el no quedarse atrasados y la necesidad de ser promovidos al siguiente curso. Como recomendación se puede partir de los resultados obtenidos y determinar como la educación remota influyó de manera positiva o negativa en la inteligencia emocional de los padres de familia.

Palabras claves: educación remota, inteligencia emocional, riesgo psicosocial, motivación, autorregulación, motivación, habilidades sociales

Abstract

The appearance of the covid 19 pandemic brought multiple changes and contingencies to humanity in various fields, including the educational sector, where as part of the preventive measures, face-to-face academic activities were suspended, implementing remote education strategies as an alternative to guarantee the access and continuity in the school system. In this regard, from a scientific perspective, the objective arises to analyze the influence of remote education on the development of motivation, self-regulation and social skills as some of the capacities of emotional intelligence in students at psychosocial risk in the fifth grade of primary school. of the Educational Institution INEM José Félix de Restrepo of the city of Medellín. Methodologically, it is a descriptive qualitative research, developed under an action-research design and an inductive method that allows an interpretation and analysis of the phenomena studied. To do this, a non probabilistic sample was used, using focus groups addressed to 3 teachers as a data collection technique, and interviews with 10 students at psychosocial risk, structuring 3 categories of information analysis: perceptions about remote education, attitudes that reveal elements of the emotional intelligence of students and the impact of remote education on students with psychosocial risk. It is concluded that within the teachers a sudden and forced change was generated in their pedagogical strategies, and implementation of technological alternatives for remote classes; while among the students, virtuality was a novel and motivating experience due to positive grades, not falling behind and the need to be promoted to the next course. As a recommendation, one can start from the results obtained and determine how remote education influenced positively or negatively the emotional intelligence of parents.

Keywords: remote education, emotional intelligence, psychosocial risk, motivation, self-regulation, motivation, social skills

Introducción

Con la aparición del Covid 19 como enfermedad y luego con su poder de expansión como pandemia se evidencio a nivel global una crisis sin precedentes a nivel económico, social y educativo, esta situación tuvo como consecuencia el cierre inmediato de las instituciones educativas, no obstante gracias a la existencia de las tecnologías de la información y la comunicación se logró que las relaciones entre los diferentes grupos sociales se mantuvieran a pesar de la distancia y el aislamiento.

En ese sentido la educación como eje central del crecimiento de los individuos dentro de las sociedades, a raíz de la aparición de la pandemia se transformó y factores como la presencialidad tuvieron que ser reemplazados por opciones como la virtualidad y la educación remota con lo cual se esperaba que los estudiantes pudieran dar continuidad a sus procesos, más sin embargo en ningún momento se tuvieron en cuenta las particularidades y necesidades inmediatas de los estudiantes en especial aquellos que se encontraban en estado de vulnerabilidad más exactamente en riesgo psicosocial, esta situación sirvió para alertar a la sociedad sobre la brecha e inequidad que existe al interior de las instituciones educativas donde no todos tuvieron las mismas oportunidades, por el contrario los que no contaban con los medios económicos y tecnológicos no tuvieron acceso a los procesos de formación propuestos como solución.

A esto se le suma los cambios obligados a que fueron expuestos los estudiantes ya que las conductas, las prácticas educativas, las maneras de interactuar cambiaron intempestivamente y por ende la adaptación al cambio se dio paulatinamente, aunque se evidenciaba como factores como la falta de conectividad, de hogares vulnerables, dificultó el acceso de los estudiantes, también se

pudo comprobar que la mayoría de familias hizo un esfuerzo extra para que sus hijos tuvieran el acceso a su proceso académico, esto fue posible mediante el desarrollo de estrategias creadas desde las instituciones educativas bajo la modalidad remota asincrónica, este es un reto que los profesores, padres de familia y estudiantes asumieron, tomando en cuenta que el manejo de herramientas tecnológicas se convirtió en un reto, ante este panorama poco alentador surge el interrogante frente a la necesidad de conocer si la educación remota contribuye de alguna manera al desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes en este caso con riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín.

Capítulo 1. Problema

1.1.Planteamiento del problema

La pandemia derivada de la aparición del virus Covid19 obligó al Gobierno Nacional de Colombia a tomar medida decretando la emergencia sanitaria para todas las instituciones incluyendo las educativas. Ante esta circunstancia el Ministerio de Educación Nacional emitió el decreto 660 del 13 de mayo de 2020 el cual para dar respuesta inmediata suspendió las actividades académicas presenciales y se implementaron estrategias de flexibilización y planeación curricular para dar continuidad al servicio educativo mediante el trabajo en casa. Desde esta perspectiva se propuso implementar estrategias de educación remota como una alternativa para garantizar el acceso y continuidad en el sistema escolar.

Por otra parte, cabe mencionar que un aspecto fundamental al que se le dio poca atención al tomar estas determinaciones fue el manejo adecuado de emociones, teniendo en cuenta que dentro de los contextos educativos uno de los retos más importantes que enfrentan las instituciones y los docentes es adoptar herramientas para el control emocional, de manera oportuna y efectiva, a los estudiantes que se encuentran en riesgo psicosocial. De manera interdisciplinar se deben implementar una serie de estrategias pedagógicas que brinden a los estudiantes las competencias necesarias para el manejo, reconocimiento, expresión y fortalecimiento de las emociones. Éstas son la base de las relaciones interpersonales dentro de su proceso de formación.

Goleman (1995) considera la educación emocional “como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y las de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (p.430). En ese sentido las instituciones educativas y los docentes han tenido que

reinventarse e implementar nuevas maneras de dar respuesta a las necesidades de los estudiantes y de sus familias, en especial a los que requieren una atención específica por alguna condición particular.

De acuerdo con lo anterior, se evidencia un panorama poco alentador, surgen algunas preguntas como: ¿todos los estudiantes y sus familias lograron alcanzar los objetivos propuestos? ¿Cómo asumieron esta modalidad de aprendizaje? ¿Las actividades son lo suficientemente efectivas para cumplir con las necesidades de todos los estudiantes? ¿Estas actividades incluyeron competencias emocionales? Conforme a estos interrogantes y tomando en cuenta la experiencia desarrollada con los niños en riesgo psicosocial del grado quinto de la Institución Educativa INEM José Félix Restrepo de la ciudad de Medellín, se evidenció que los menores avanzaron en la manera de demostrar sus emociones. Considerando los antecedentes anteriormente presentados, este trabajo hace énfasis en investigar el siguiente problema: ya que el modelo educativo bajo el esquema de atención remota plantea retos pedagógicos para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades propias de la inteligencia emocional con población escolar en riesgo psicosocial, se requiere diseñar estrategias pedagógicas efectivas para este propósito.

1.2. Pregunta Problema

¿Cómo la educación remota contribuye al desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes con riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín?

1.3. Justificación

La investigación, como método de reflexión de situaciones diarias que se presentan en un contexto escolar, lleva a profundizar en temas que se tiene por sentado en dichos entornos. En el aula de clase, así como en la vida hay diferentes formas de pensar, percibir, razonar, comprender, aprender y evocar el conocimiento, esta heterogeneidad hace pensar en la diversidad de estudiantes a la que se enfrentan los docentes año a año.

La educación constantemente se ha preguntado por los procesos de aprendizaje y enseñanza de los estudiantes; sin embargo, no solo se ha centrado en procesos del orden académico sino también en lo relacionado con el ser, entre esos la inteligencia emocional, la cual está orientada al fortalecimiento de habilidades que permitan el desarrollo de competencias hacia la formación de estudiantes que no solo tengan conocimientos sino un equilibrio en el desarrollo integral.

Para ello, se requiere que el espacio educativo no solo esté cargado de motivación para aprender sino para desarrollar habilidades sociales que posibiliten la educación emocional como respuesta a las necesidades actuales. El aprendizaje en casa es una estrategia pedagógica que por estos meses se ha hecho emergente de acuerdo con los lineamientos para la prestación del servicio educativo en tiempos de contingencia por el Covid19 del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020). Pero también es una alternativa que ha tomado fuerza por el impacto personal que tiene para los estudiantes para quienes los métodos tradicionales de enseñanza no han resultado efectivos.

Por tanto, un ambiente apropiado para el fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes con riesgo psicosocial ha sido el estudiar en casa bajo la modalidad de virtualidad o

trabajo remoto; ya que por métodos tradicionales de enseñanza y basados en un sistema de escolarización obligatorio e implementando restricciones y limitaciones en el comportamiento, algunos estudiantes no se adaptaron.

Es por esto por lo que la estrategia pedagógica de trabajo en casa puede fortalecer la inteligencia emocional en estudiantes con riesgo psicosocial al fomentar el estilo de educación globalizada, el acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación para dar respuesta a problemas afectivos, sociales y emocionales que pueden presentar los niños en las escuelas.

Se percibe por lo anterior, una necesidad de atender a ciertas particularidades sin dejar de lado al colectivo, de proporcionar oportunidades y participación para todos sin discriminar ni dejar de enseñar; de evaluar teniendo en cuenta ritmos y estilos de aprendizaje y de promover de grado a grado sin “regalar” años. El proceso de enseñanza debe entenderse como un escenario donde la diversidad esté en concordancia con la diversidad las necesidades, habilidades y niveles de competencias.

1.4. Línea de Investigación

La presente investigación sigue los lineamientos a nivel interdisciplinario establecidos por la Fundación Universitaria Los Libertadores (s.f.) en la línea llamada evaluación aprendizaje y docencia, dentro de la sub línea de procesos de enseñanza y aprendizaje, en la temática de didáctica ya que ésta se encarga de investigar y enfatizar en asuntos que hacen referencia a las diferentes prácticas de enseñanza, dentro y fuera del contexto educativo, que favorecen los procesos de pedagógicos integrales.

Capítulo 2. Objetivos

2.1. Objetivo General

Analizar la influencia de la educación remota en el desarrollo de la motivación, la autorregulación y habilidades sociales como algunas de las capacidades de la inteligencia emocional en los estudiantes en riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín.

2.2. Objetivos Específicos

-Identificar los aspectos de la educación remota que motivan a los estudiantes en riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo para que realicen sus actividades académicas.

-Describir las estrategias de autorregulación emocional utilizadas por los estudiantes del grado quinto primaria en riesgo psicosocial de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo bajo la modalidad de educación remota.

-Explicar la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo de las actividades académicas de los estudiantes del grado quinto en riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo bajo la modalidad de educación remota.

Capítulo 3. Marco Referencial

3.1. Antecedentes Investigativos

En las últimas décadas se han retomado con fuerza los términos de educación emocional, educación remota y análisis de riesgos psicosociales; todo lo anterior enmarcado bajo la educación inclusiva donde se concibe una formación para todos. Es la didáctica flexible quien hace un reconocimiento a la educación accesible, permitiendo el desarrollo de habilidades y potenciando otras, que por factores propios de estar institucionalizados se veían afectadas. En cuanto a investigaciones consultadas para servir como antecedentes se encontró que:

3.1.1. Antecedentes Internacionales

En el ámbito internacional se encuentran antecedentes relacionados con las categorías planteadas dentro de esta investigación; por ejemplo, la educación remota es un tema de investigación de varios estudiosos, en este caso tenemos a:

Pinedo (2020) en su trabajo *Soporte en Habilidades Socioemocionales y Tarea Remota “Aprendo en Casa” en estudiantes de la ciude Pucallpa*”, buscó evidenciar como influye en las emociones de los estudiantes de secundaria, la estrategia de educación remota “aprendo en casa”, la cual fue diseñada para atender las necesidades educativas de los estudiantes a nivel nacional, en ese sentido se establecieron interrogantes sobre la relación que existe entre la empatía, asertividad, resiliencia y tolerancia.

En esta investigación, se realiza una descripción no experimental transaccional de corte cuantitativo, con la cual hace un análisis de las emociones que experimentan los estudiantes que se encuentran bajo la modalidad de trabajo en casa y como los factores como conectividad a internet, relaciones familiares o situación socioeconómica, influyen en el cumplimiento de los retos que se establecen para que la estrategia tenga la efectividad esperada en el proceso educativo de los estudiantes. Para esto, se aplicó una encuesta virtual que consta de 24 ítems en la cual se tuvieron en cuenta dos variables las habilidades socioemocionales que incluyeron las dimensiones empatía asertividad , resiliencia y tolerancia y la estrategia Tarea remota “aprendo en casa “ que tomó como referente las evidencias de aprendizaje donde se relacionaban los resultados de los procesos evaluativos en las diferentes áreas académicas , comunicación, matemáticas, ciencias y ciudadanía así como el registro de asistencia, participaron 110 estudiantes 66 mujeres 44 hombres , los cuales cursaban cuarto grado de secundaria y pertenecían a diferentes instituciones educativas.

Para el análisis de la información, se efectuó una triangulación entre los resultados los antecedentes y el marco teórico y se logró concluir que la empatía prevalece entre los estudiantes , por su parte la tolerancia, resiliencia y asertividad son negativas, en cuanto a la relación entre emociones y la estrategia tarea remota se evidenció que a mayor estímulo de las diferentes dimensiones mayor es el rendimiento académico, no obstante se evidenció que un porcentaje de los estudiantes demostró desinterés y poca iniciativa por el aprendizaje. Es así, como esta investigación sirve como insumo para nuevas investigaciones que tuvieran como eje central el desarrollo socioemocional en los contextos propios a los que ha conllevado la pandemia, a su vez fomentará la construcción e implementación de estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de currículos adaptados a la nueva normalidad.

Este trabajo aporta elementos para la presente investigación ya que establece pautas que permiten relacionar la educación remota con las emociones propias de los contextos educativos.

Por su parte Sardón (2020) en su trabajo de investigación *Inteligencia emocional en el contexto de aislamiento social en estudiantes del Centro de Educación Técnica Productivo - CETPRO Piloto José Pardo Chorrillos, Perú*; hace una descripción cualitativa y cuantitativa de los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes del Centro de Educación Técnica Productivo, los cuales se encuentran en riesgo psicosocial debido a su condiciones de discriminación, deserción escolar, extrema pobreza y que debido a la aparición del COVID 19 realizaron sus estudios mediante educación remota.

Por ello establecieron el siguiente interrogante ¿Cómo son la inteligencia emocional, la percepción emocional, la comprensión y la regulación emocionales en estudiantes en un contexto de aislamiento social?, cuyo objetivo fue determinar la inteligencia emocional en un contexto de aislamiento social.

El diseño de la investigación es no experimental ya que la recolección de la información se realizó en momento determinado sin afectar las variables de la misma, se aplicó una encuesta compuesta por 24 ítems a 77 estudiantes 14 hombres y 63 mujeres, se tomaron como referencia tres dimensiones la percepción, comprensión y regulación emocional, en cuanto a la dimensión de la percepción emocional se concluyó que el 71% de los sujetos participantes se encuentran en un nivel adecuado lo cual supone que podrán afrontar los efectos y adversidades emocionales provenientes de la pandemia, por su parte el 67.53% de los participantes tomando en cuenta la dimensión de la comprensión emocional, se encuentra también en un nivel adecuado.

Por lo tanto, tendrán la capacidad de asumir de forma reflexiva y adaptarse a los cambios repentinos a causa de la pandemia, en cuanto a la regulación emocional el 71.43% de los participantes están en un nivel adecuado lo que significa que tienen la capacidad de equilibrar sus emociones para superar las consecuencias del confinamiento. Se planteó la necesidad de reflexionar ante la dificultad en el manejo adecuado de las emociones que enfrentan los estudiantes en riesgo psicosocial del Perú, su propósito fue crear una propuesta dentro del ámbito educativo que permita a los estudiantes, sus familias y docentes mantener una sostenibilidad emocional que les brinde las herramientas para afrontar el confinamiento de una manera adecuada y sana.

El trabajo aporta a la presente investigación elementos que permiten percibir la realidad de la emocionalidad de estudiantes en riesgo psicosocial y sus contextos familiares ya que evidencian como regulan sus emociones en el contexto de confinamiento y distanciamiento social desde la educación remota.

Sousa (2019), en su publicación *Educación para otro mundo en la ciudad de Buenos Aires, Argentina*, plantea que una incesante mejora, evolución y el uso de enfoques novedosos en las prácticas docentes son una línea de pensamiento constante. En este trabajo hace referencia en primer lugar del momento histórico que vive la humanidad, en el cual se encuentran disponibles numerosos recursos tecnológicos que podrían revolucionar el ambiente educativo y facilitar los procesos didácticos; ya que la situación política y social de los países principalmente en vías de desarrollo, imposibilita el uso de estos recursos tecnológicos para transformar el sistema educativo y llevarlo a un horizonte más justo y solidario.

Con respecto a la brecha existente entre la disponibilidad de recursos y las posibilidades de transformación de la sociedad, Sousa (2019) señala:

Vivimos en un tiempo paradójico. Un tiempo de mutaciones vertiginosas producidas por la globalización, la sociedad de consumo y la sociedad de la información. Pero también, en un tiempo de estancamiento, fijo en la imposibilidad de pensar la transformación social radical. Nunca fue tan grande la discrepancia entre la posibilidad técnica de una sociedad mejor, más justa y solidaria y su imposibilidad política. (p. 27)

Ante el rápido avance el uso de las TIC en el ámbito educativo y la aparición de entornos didácticos a distancia, se plantea la problemática existente en el acceso a estas tecnologías y la desigualdad manifiesta en los diferentes contextos presenciales y a distancia, argumentando que:

El impacto de estas transformaciones en la institucionalidad de la universidad es una cuestión que está abierta. Es sabido que la transnacionalización del mercado universitario se basa en ellas, y que al lado de las universidades convencionales están proliferando la enseñanza a distancia y las universidades virtuales. Es también sabido que esta transformación es además responsable de la desigualdad y segmentación. (Sousa, 2019, p. 150)

La información expuesta, coincide con el objeto de estudio del presente trabajo no solo en el manifiesto interés de mejoramiento de la educación en todos sus ámbitos, sino en el papel de las TIC en los procesos didácticos y la transformación profunda del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Es evidente el énfasis que el autor imprime en el componente social de la enseñanza y su preocupación por la democratización en el acceso a la información,

orientado a la porción más vulnerable de los estudiantes, este aspecto del trabajo tiene una profunda relación con el factor de riesgo psicosocial planteado en la presente investigación.

Valera (2018) en su publicación *La inteligencia emocional y el aprendizaje eficiente de los alumnos del programa de maestría sede – Huancayo. Universidad Nacional de educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú*. Se considera que el eje fundamental de la investigación es el estudio de la inteligencia emocional y su directa relación con el aprendizaje eficiente; aborda un amplio rango de conceptos orientados al conocimiento de la inteligencia, la evolución de su percepción desde el punto de vista psicológico y las dimensiones emocionales de la inteligencia. Desde el punto de vista de la didáctica, se exploran los conceptos relacionados con el aprendizaje eficiente, como evaluarlo y sobre todo como integrar el conocimiento de la inteligencia emocional al proceso de aprendizaje.

Con respecto a la inteligencia emocional Valera (2018) afirma que es:

Un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta individual, reacciones, estados mentales, estilo de imitación y estilo de comunicación. Estos factores afectan de manera directa los niveles de éxito, satisfacción, la habilidad para contactarse con otras personas, así como la habilidad individual para enfrentar el estrés, los niveles de autoestima, la percepción de control, el estado general de la mente y el bienestar emocional. (p. 50)

La integración de los conceptos de inteligencia emocional con la idea de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, cobra importancia cuando se considera que las emociones juegan un papel de vital importancia en el aprendizaje en todas las etapas de la vida, en la medida que, si el estado emocional en el estudiante es bueno y armonioso facilita el aprendizaje,

de lo contrario, afecta e interfiere tal proceso. El autor aborda la idea del posible fortalecimiento de la inteligencia emocional en entornos educativos, basado en la idea del aprendizaje constante y acumulativo, unido a la práctica continua de ejercicios diseñados y dirigidos por personal capacitado para estas tareas.

El autor en su trabajo, después de presentar las estrategias para el posible fortalecimiento de la inteligencia emocional, señala las consecuencias positivas que puede traer al individuo la aplicación de estas estrategias, tanto en la dimensión académica como en la dimensión laboral y familiar. Valera (2018) se aproxima al concepto de educación emocional y argumenta lo siguiente:

La educación emocional es en pocas palabras el uso inteligente de las emociones: de forma intencional hacemos que nuestras emociones trabajen para nosotros utilizándolos con el fin de que nos ayuden a guiar nuestro comportamiento y a pensar de manera que mejoren nuestros resultados, es la capacidad de hacer que las emociones trabajen en nuestro provecho. Entonces podemos afirmar que, si desarrollamos correctamente la educación emocional en una persona, ésta, con mucha facilidad, podrá resolver alguna situación delicada en el estudio o trabajo con un compañero, colega, pareja, hijos, etc. (p. 70)

La pertinencia del trabajo de Valera en la presente investigación radica en la información ofrecida en el amplio marco teórico que presenta y en la acertada integración de los conceptos relacionados con la inteligencia emocional y el mejoramiento del proceso didáctico. Dicha información, permite comprender y contextualizar el papel que juega la dimensión emocional del

individuo en el proceso cognitivo, así como las estrategias que permiten el fortalecimiento de la inteligencia emocional, tanto de manera presencial como a distancia.

3.1.2. Antecedentes Nacionales

Para los referentes nacionales se inicia mencionando la investigación de Rueda-Gómez (2020), *Estrategia educativa remota en tiempos de pandemia*, de la Universidad Unidades Tecnológicas de Santander; en esta investigación el objetivo es implementar el uso de Khan Academy en el aula de clase para potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de estadística, mediante recurso tecnológico que fomente el autoaprendizaje activo en línea; se realiza una profundización sobre el uso de las plataformas para fomentar el aprendizaje en tiempos de contingencia por la pandemia generada por el COVID19.

La metodología que utilizaron fue cualitativa y también se utilizaron técnicas descriptivas para contextualizar la muestra de los estudiantes de tercer semestre de una Institución de Educación Superior; la indagación se centró en fortalecer actividades interactivas a las se puede acceder de manera virtual como también el aprendizaje al que se podía acceder de manera presencial antes de la contingencia. Se menciona algunas dificultades en la educación remota como la conectividad permanente, el acceso a equipos tecnológicos y el tiempo que se debe invertir.

Uno de los resultados fue el autoaprendizaje asincrónico ofertado en Khan Academy permite al estudiante organizar su tiempo y acceder en el momento en que disponga de las herramientas necesarias, como el equipo para conectarse y el internet, así como el espacio para

estudiar; herramientas sencillas, pero a las cuales no todos tienen acceso de forma permanente y estable

Las herramientas tecnológicas con mayor frecuencia en la utilización fueron el computador, el celular y el internet; los hogares se convirtieron en el nuevo espacio para orientar y recibir las clases requiriendo el acoplamiento del núcleo familiar a la nueva realidad.

En su publicación Martínez et al. (2021), *De la presencialidad a la virtualidad. La educación pública en Bogotá en tiempos de pandemia*, hacen un recorrido tomando como insumo algunas experiencias educativas que se han desarrollado en la ciudad de Bogotá a raíz de la emergencia sanitaria causada por la pandemia, en especial las que están relacionadas con inclusión educativa de personas que por diferentes condiciones requieren una atención específica, entre ellos los que se encuentran en riesgo psicosocial, para esto retoman el planteamiento de la UNESCO (2015) que establece como desafío para la educación con meta para el año 2030, hacer de la inclusión y la equidad la base de la calidad en la enseñanza. Invita desde los postulados de los Derechos Humanos a diseñar y aplicar políticas y programas inclusivos, teniendo en cuenta las diversidades de los educandos.

En ese sentido, los autores realizan una mirada crítica frente a la situación actual de la educación, teniendo en cuenta el contexto de desigualdad social latente en el país y aunque evidencian algunas problemáticas que se presentan en el desarrollo de actividades por parte de los docentes, debido a la falta de adecuaciones tecnológicas y conectividad apropiadas, también resaltan la recursividad, creatividad y trabajo colaborativo entre padres, educadores y estudiantes, cuyo resultado se ha visto reflejado en experiencias exitosas donde se utilizan como herramientas aplicaciones de fácil acceso, que fomentan la educación remota, la cual potencia

ante todo las habilidades para la vida de los estudiantes, con lo cual se abren espacios de participación ciudadana en especial de los que están excluidos de los sistemas educativos convencionales. En este artículo también se realiza una mención negativa a la educación virtual como una forma excluyente para el aprendizaje, dejando a un lado la comunicación escolar y pedagógica y permitiendo la carencia de lineamientos claros y concisos para acceder a una educación según las necesidades cognitivas y socioemocionales de varios de los estudiantes con algún tipo de diagnósticos psicológicos y clínicos.

Por otro lado, Díaz (2020) en su investigación *Uso y apropiación escolar de tecnologías emergentes dentro del marco de educación virtual generada por el COVID-19* aplicó una encuesta a estudiantes de la Institución Educativa General Santander, del municipio de Soacha, Cundinamarca, Colombia. Uno de los objetivos de la investigación fue analizar once preguntas de la encuesta relacionadas con los canales de comunicación que han utilizado los estudiantes con los docentes para el trabajo virtual. En esta investigación, se pretendió establecer si hay diferencias entre los diferentes grados de educación de 6 a 11, y los canales de comunicación que han utilizado los estudiantes y padres de familia con los docentes en época del confinamiento debido al COVID 19.

Para llevar a cabo este proceso investigativo se realizó una encuesta de tipo cualitativo; se empleó la técnica de muestreo simple con una distribución uniforme en la elección de los encuestados en una población total de 500 estudiantes. Se determinó que los diversos canales de comunicación TIC entre docentes y estudiantes es diferente en los grados de educación secundaria de la Institución Educativa General Santander, debido a que mientras mayor grado de nivel en la secundaria, también es mayor la edad y por tanto son los que poseen experiencia y conocimiento en el uso de las herramientas tecnológicas.

Se evidenció que los grados de secundaria con mayor porcentaje de uso de medios de comunicación tecnológicos como correo electrónico, aplicaciones o plataformas digitales y grupo de WhatsApp, se ubicó en los grados 9, 10 y 11. Esto representa una gran oportunidad para propiciar el interés por conocer nuevas aplicaciones y plataformas digitales, que les brinden a las estudiantes alternativas de formación académica y personal.

Este antecedente da cuenta que para Colombia fue acto sorpresivo el tener que desarrollar e implementar un plan para mitigar el impacto que produjo el no poder volver de manera presencial a las aulas de clase. Para esto, se tuvo que pensar en los recursos que se tenían a la mano como la aplicación WhatsApp, generando también dificultades, ya que no todos los estudiantes tenían acceso a datos móviles o internet y los números telefónicos estaban desactualizados. Emergieron las plataformas educativas digitales como Edmodo, Classroom, Microsoft Teams, entre otras.

3.1.3. Antecedentes Locales

Díaz y Gutiérrez (2018) en su artículo de investigación *Educación y competencias emocionales y ciudadanas de los estudiantes de grado sexto de las Instituciones Educativas la Asunción y Antonio Ricaurte de Medellín. Universidad Nacional de Medellín*; cuyo objetivo de la investigación fue determinar la influencia de una estrategia de educación emocional sobre tres dimensiones de las siguientes competencias emocionales: percepción, comprensión y regulación; además, de tres dimensiones de las competencias ciudadanas: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática, pluralidad e identidad, de estudiantes de grado sexto. Para dicha

investigación se aplicó el Trait Meta- Mood Scale (TMMS24) y una prueba de competencias ciudadanas a 156 estudiantes en dos instituciones públicas de Medellín.

Se realizó bajo un enfoque cuantitativo con diseño cuasiexperimental, mediciones pre-test y post-test y grupo control. Se compararon las diferencias entre los puntajes pre y post-test de las competencias emocionales y competencias ciudadanas. Los resultados del grupo control y experimental exhibieron diferentes promedios en las tres dimensiones de competencias emocionales y competencias ciudadanas, pero dichas diferencias no son significativas, es decir, la estrategia “Educar las emociones” no originó cambios significativos.

En este trabajo de investigación se aborda fundamentalmente el tema de la educación emocional, con un enfoque orientado a mejorar las competencias emocionales y ciudadanas de los estudiantes, así como el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos. Se expone la importancia de adoptar nuevos enfoques en la valoración de los tipos de inteligencia, dándole una mayor importancia a la parte emocional de los procesos cognitivos del individuo.

Con respecto a la adopción de enfoques que consideran la inteligencia desde un punto de vista emocional, los autores resaltan la importancia de estos, en contraposición de manera tradicional de valorar la inteligencia, la cual les otorgaba mayor valoración a las ciencias exactas por sobre las demás capacidades humanas. Un aspecto importante radica en el hecho de buscar mejorar en la habilidad de resolución de conflictos en los estudiantes, así como el desarrollo de competencias ciudadanas, orientadas hacia valores como la convivencia, la pluralidad y la paz, entre otros.

Como alternativa a las conductas violentas utilizadas por los individuos en la resolución de conflictos familiares, estudiantiles, laborales y domésticos; los autores enfatizan la

importancia que tiene la educación emocional en el entorno educativo y su potencialidad sanadora e integradora dentro de la sociedad; afirmando Díaz y Gutiérrez (2018) lo siguiente:

Ante el desconocimiento y falta de apropiación de otros mecanismos para solucionarlos, la resolución violenta de los conflictos se ha posicionado en todos los escenarios sociales y la escuela no es la excepción. Una falta de educación emocional puede provocar o facilitar la aparición de problemas. Por ello, se hace necesario desarrollar la dimensión Socioemocional en la escuela y prevenir determinados comportamientos no deseables y conflictos entre el alumnado. (p. 11)

Las ideas planteadas en el trabajo de Díaz y Gutiérrez (2018), resultan pertinentes para la presente investigación, debido al énfasis hecho en los enfoques orientados en los distintos tipos de inteligencia y en la dimensión emocional de la misma, exponiendo la necesidad de implementar procesos didácticos que fortalezcan estos conceptos; del mismo modo resulta pertinente la perspectiva del trabajo que busca desarrollar habilidades no solo académicas, si no ciudadanas, orientadas al crecimiento integral del individuo y al desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos.

Se concluye principalmente que aunque las diferencias no fueron estadísticamente significativas, hubo cambios en ambas competencias, presentando mejores puntajes el grupo experimental que el control, se pudo afirmar que la educación emocional es una estrategia que fortalece las habilidades para la vida; por ello su inclusión en los currículos académicos garantizaría la continuidad del proceso formativo en la línea de la educación emocional y aseguraría una participación activa por parte de la comunidad educativa.

Por otro lado, de manera local Osorio-Tamayo y Millán (2020) *Adolescentes en Internet: la Mediación entre Riesgos y Oportunidades*, en la revista colombiana de Ciencias Sociales de la ciudad de Medellín presentan una investigación realizada con el objetivo de describir los significados asociados a situaciones problemáticas y riesgos, oportunidades y mediaciones en el uso de Internet, identificadas por adolescentes, padres/madres y profesorado de instituciones educativas de la ciudad de Medellín, Colombia.

El método se basó en un diseño cualitativo exploratorio, concertado con el equipo de Kids online Latinoamérica (Latamko) para realizar la adaptación. Se realizaron preguntas teniendo en cuenta cuatro dimensiones: uso, oportunidades, problemas, riesgos y mediaciones. La entrevista que aplicaron fue adaptada a los tres públicos (familias, docente y estudiantes) definiendo preguntas diferenciales. En los grupos de discusión se presentaron relatos cortos e inconclusos para cada una de las dimensiones, invitando a los jóvenes a concluir cada historia. La muestra se seleccionó de manera intencional y estuvo basada en criterios que garantizaron la diversidad de los contextos.

Los resultados resaltan las tensiones entre los significados de oportunidad y riesgo en el uso de la Internet, de manera que se interrogó la mediación de padres y docentes, haciendo visibles límites en el aprovechamiento de las TIC atribuidos a la heterogeneidad y la brecha digital entre adultos y jóvenes. Como conclusión, se comenta la percepción de insuficiencia que tienen los jóvenes frente a la actuación de padres/madres y docentes, quienes se debaten entre prevenir e incentivar la apropiación de las herramientas para el aprendizaje.

Esta investigación profundiza como el uso del internet en procesos académicos puede ser beneficioso, pero también esto se podría dar por la supervisión, acompañamiento y apoyo de los

padres de familia. El monitoreo y mediación de un adulto posibilita reducir el riesgo al que se podría ver expuesto el menor de edad. Por otro lado, enfocado en el contexto escolar se menciona que la tecnología, en especial la oportunidad de la educación remota ofrece oportunidades que la globalización permite a través de un clic.

Se menciona que los resultados corresponden a la aplicación en la ciudad de Medellín-Colombia, desarrollada por un equipo de investigación de la Universidad Católica Luis Amigó. Unos de los resultados están encaminados al análisis de los significados de oportunidad y riesgo que emergieron en el discurso de los jóvenes, la Internet se destaca como un espacio de socialización, se percibe la naturalización de la virtualidad como forma de relación, en tanto hay una serie de acciones y comportamientos integrados a su cotidianidad.

El tema de la educación remota cobra valor y reconocimiento para ser sujeto de investigación cuando se evidencia que la presencialidad no es posible o es insubsistente por presentar barreras, como por ejemplo una contingencia derivada de una pandemia; es este el caso por el cual realizando un rastreo se constató que no se cuentan con antecedentes regionales o locales que mencionen la educación remota como estrategia de aprendizaje.

Por tanto, el proyecto Contribución de la educación remota al desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes con riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín es una investigación que presenta un tema original, cuando se enfoca en esta didáctica flexible y además tiene como variables la inteligencia emocional y la minimización de los riesgos psicosociales. La emergencia derivada por el COVID 19 obligó a que la educación se pensara más allá de la presencialidad en un aula de clase.

Capítulo 4. Marco teórico conceptual

La educación es un proceso que implica diversos escenarios y actores que hacen parte del proceso de aprendizaje; sin embargo, dentro de éste la población central que son los estudiantes son adolescentes que se encuentran cursando quinto grado de la básica primaria y que oscilan entre los 10 y 13 años edad, ellos están expuestos a diferentes riesgos psicosociales por la transición y cambio constante, que se ve evidenciada en una serie de cambios a nivel biológico, psicológico y social enfrentándose a la vulnerabilidad de aquellas problemáticas o factores de riesgos psicosociales, que no solo están en un contexto social, sino también educativo.

Según una clasificación expuesta por Papalia et al. (2012), la mayor parte del grupo poblacional se incluye en la etapa de la adolescencia, caracterizada por “cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales, y donde se adoptan distintas formas en diferentes escenarios sociales, culturales y económicos” (p. 354). Una menor parte, ubicada en los grados superiores de la jornada inician la etapa de la adultez emergente (a partir de los 18 años), en la que existen “posibilidades, una oportunidad para probar nuevas y diferentes formas de vida. En esencia, es un período durante el cual la gente joven ya no es adolescente, pero todavía no se han asentado en los roles adultos” (Papalia et al., 2012, p. 421), incluso, aún están en su etapa escolar. El resto de la comunidad educativa (directivas, docentes y familias) puede encontrarse de forma diversa desde la adultez emergente y temprana hasta la adultez mayor.

En términos generales, uno de los procesos característicos de la adolescencia y que se extiende hasta los primeros años de la vida adulta es la consolidación y estructuración de la identidad y la personalidad, aquella forma que la persona adquiere para ubicarse y reconocerse

en su entorno, esta vez de manera específica en su contexto escolar. Ante esto, los compañeros de salón tienen una marcada influencia, al ser comprendida como una comunidad o grupo en el que las dinámicas de relación entre los miembros tienen un carácter afectivo, ya que es un espacio que permite a los sujetos el desarrollo de una relación de pertenencia e identificación esencial, porque define al sujeto ante sí y ante la sociedad (Crespo, 2011).

Es entonces, la identificación, cohesión y empatía entre compañeros de clase un factor determinante en los procesos de socialización y adaptación de los sujetos al contexto; por este motivo, los diversos riesgos o problemáticas psicosociales toman mayor relevancia, ya que los factores protectores pueden ser interpretados como aspectos personales que posibilitan un estado de bienestar.

Hasta aquí se conciben los riesgos psicosociales como elementos que debe sortear la institución educativa. Estos últimos, en el contexto educativo, pueden:

Entenderse como todas aquellas condiciones presentes en la situación escolar directamente relacionadas con factores personales, escolares, cognitivos, familiares y sociales, que se presentan con capacidad para afectar el desarrollo integral individual y el bienestar físico y psicológico de una comunidad. (Cuevas citado en Varela & Osorio, 2014, p. 22)

Por lo tanto, comprenden todos aquellos fenómenos, eventos o situaciones que generen un malestar y afecten o interfieran de manera negativa y disfuncional en el proceso de educación. Dentro de estos factores de riesgo psicosocial en el ámbito escolar es posible “encontrar indicadores como el ausentismo, la violencia escolar, el Bullying, el fracaso escolar, las malas influencias, el consumo de drogas, la ausencia de valores, los conflictos, las habilidades

cognitivas, los métodos de enseñanza-aprendizaje, el bienestar físico y psicológico” (Varela & Osorio, 2014, p. 25), entre otros.

Esta línea epistemológica se anuda a un enfoque psicosocial e interdisciplinario que permita ampliar la acción y dar una respuesta integral a las problemáticas presentadas en el ámbito escolar, considerando algunas variables y temas relevantes para el análisis como la educación emocional, educación remota y riesgos psicosociales. De esta manera, lo psicosocial trasciende una teoría o modo de interpretación de la realidad social y una dimensión del comportamiento humano, para inscribirse como una estrategia del quehacer profesional y del proceder ético (Quintana et al., 2018), respetuoso por la diferencia y la pluralidad, que genera posturas críticas y reflexivas al reconocer la interdependencia entre lo individual y lo colectivo en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje y del entorno escolar.

La conceptualización y el abordaje de la propuesta de investigación se da a partir de la necesidad de querer comprender como la a educación remota fortalece la inteligencia emocional de estudiantes que se encuentran en un riesgo psicosocial, propiciando en ellos el fortalecimiento de la motivación y el autoaprendizaje, el desarrollo de hábitos de estudio, el rendimiento académico y reduciendo la deserción escolar y promoviendo el bienestar subjetivo.

Siguiendo con aspectos académicos y escolares se debe hacer mención a la educación remota y su influencia en los diferentes actores pedagógicos, se debe hacer un recorrido por el papel que desempeñan los profesores, estudiantes y los padres de familia como parte de los procesos de formación de los estudiantes ante los nuevos retos que la educación remota trae consigo. Por causa de la emergencia sanitaria y social por la que está atravesando la sociedad en general las instituciones educativas en su totalidad se vieron en la necesidad de pasar de la

presencialidad a la educación remota con la cual se dio la oportunidad de dar continuidad a los procesos formativos desde el contexto del hogar para el caso de los niños donde en la actualidad se están desarrollando los procesos de aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, se evidencia que en la actualidad se utilizan dos tipos de educación remota, en primera instancia se encuentra la educación remota híbrida que se define como un tipo de educación donde el aprendizaje se produce de manera virtual; es decir, a través de internet usando medios electrónicos; dichos medios generan interacciones sincrónicas y asincrónicas (Balladares-Burgos, 2020).

En los tipos de enseñanza que se enunciaron en el espacio anterior los docentes cumplen de manera activa su papel desde diferentes maneras de interactuar con los estudiantes en la educación remota a distancia no presencial el docente se ocupa de crear contenidos utilizando como insumo textos o guías diseñadas para que los estudiantes cumplan determinado número de actividades. Por su parte, dentro de la educación remota sincrónica o asincrónica el docente incorpora elementos digitales material audiovisual y dispositivos electrónicos los cuales le sirven de apoyo para que su encuentro con los estudiantes logra el objetivo propuesto. Cabe mencionar que “para los docentes, trabajar en la virtualidad ha implicado desafíos pedagógicos, tecnológicos y culturales, relacionados con una adecuación de las interacciones propias de las aulas presenciales a la comunicación no presencial, sincrónica o asincrónica” (Rodríguez, 2020, p. 99).

Es importante tomar en cuenta que uno de los aspectos más importantes dentro del proceso educativo es la valoración que los estudiantes esperan del trabajo realizado desde la perspectiva del docente es por eso que el acompañamiento del docente hacia el estudiante por

estos medios le permite también ejercer un rol como evaluador, que le posibilita potenciar y retroalimentar de la mejor forma el aprendizaje de cada uno de sus estudiantes (Balladares-Burgos, 2020). Por otra parte, es importante mencionar algunas repercusiones que la educación remota trae para los docentes, la poca capacitación que poseen algunos docentes en cuanto al manejo de dispositivos y aplicaciones tecnológicas, falta de acuerdos en cuanto al límite de tiempo y horario que los maestros deben cumplir para el desarrollo de sus labores, pérdida del derecho a la intimidad y privacidad puesto que al desarrollar su labor profesional desde su casa no se evidencia respeto por su espacio personal ya que debe ser expuesto en los encuentros con sus estudiantes, así mismo debe disponer de los dispositivos tecnológicos y su conectividad de uso personal para utilizarlos con sus estudiantes.

Como se ha evidenciado en este capítulo a causa de que la educación remota se desarrolla siguiendo dos líneas el papel del docente se diversifica lo cual genera que tenga reinventarse y a replantear de manera constante su labor ya que no puede convertirse en un trasmisor de conocimiento si no por el contrario debe encontrar el balance perfecto para que a pesar de la distancia y la falta de presencialidad siga jugando un papel transformador en las vidas de los estudiantes de tal manera que la distancia no sea un obstáculo para que su esencia de formador se fortalezca mediante la interacción con los estudiantes. Para continuar, se observará cual es el papel que desempeñan los estudiantes dentro de la educación remota.

En los dos tipos de educación remota el estudiante juega un papel fundamental en su proceso de formación, ya que estas exigen autonomía y organización de su parte, en ese sentido debido a las diferentes dinámicas que se manejan en torno a la adecuación y adaptación de los estudiantes a estas modalidades y tomando en cuenta que en la mayoría de los casos no se cuenta con el acompañamiento constante de los profesores, se genera en parte la sensación de

inseguridad en ellos puesto que se ven en la necesidad de asumir la responsabilidad de su aprendizaje cabe anotar que lo anterior se evidencia en el caso de los estudiantes que cuentan con la edad y formación que les permite desarrollar su proceso autónomo.

Por otra parte, es importante mencionar que este tipo de educación en ocasiones no es accesible a todos los estudiantes puesto que es selectiva de acuerdo a las posibilidades económicas en ese sentido se evidencia como los tienen la posibilidad de acceder a equipos tecnológicos con conectividad tienen la ventaja sobre los que no poseen en absoluto los recursos monetarios que exige este tipo de educación con lo cual se abre una brecha más de desigualdad a nivel social, cabe mencionar que además de la situación anterior los estudiantes se ven expuestos a una serie de cambios en su cotidianidad a los cuales no estaban acostumbrados un claro ejemplo es el de vivir en espacios cerrados por mucho tiempo sin poder salir lo cual genera un impacto negativo a nivel emocional ya que:

Las medidas de confinamiento significan, para gran parte de la población, vivir en condiciones de hacinamiento por un período prolongado, lo que tiene graves implicaciones para la salud mental de la población y el aumento de la exposición a situaciones de violencias hacia niños, niñas y adolescentes (CEPAL/UNESCO, 2020, p. 13)

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se evidenció el papel del docente y del estudiante en la educación remota y como cada uno desde su espacio aporta de manera dinámica para el proceso de formación, no obstante, el papel de las familias y en especial de los padres juega un papel fundamental en este proceso ya que en especial en el caso de los niños de

primaria se convirtieron en los que asumieron la tarea que anteriormente solo estaba delegada a los docentes:

En este nuevo entorno en el que se combinan lo remoto en la comunicación con el profesor y lo presencial en la comunicación entre niños/niñas y sus acompañantes, es necesario involucrar no solamente a las instituciones educativas y a sus docentes con los estudiantes, sino también a la familia. (Rodríguez, 2020, p. 100)

De acuerdo a esta afirmación, es necesario resaltar el papel que las familias están desempeñando en el proceso de formación académica de sus hijos bajo la modalidad remota, puesto que en su mayoría únicamente acompañaban el desarrollo de algunas tareas y pasaron a ser los acompañantes de forma permanente de prácticamente todo el proceso pedagógico y formativo de sus hijos, esto ha generado gran controversia e inconformidad debido a que un gran porcentaje de ellos no poseen las herramientas y estrategias pedagógicas que se requieren para el desarrollo de un proceso educativo efectivo.

No obstante, los cuidadores y padres de familia se han ido adaptando a esta situación y en la medida de sus posibilidades brindan el apoyo que pueden y aunque en la mayor parte de los casos no es siempre el adecuado finalmente lo realizan. “De hecho, sin el apoyo de los padres de familia o los acompañantes, en esta educación remota los niños se sentirán perdidos ante la imposibilidad de preguntarle al docente, o de manifestar su incompreensión ante las pantallas”. (Rodríguez, 2020, p. 100).

Por otro lado, y teniendo en cuenta que el trabajo esta direccionado a la inteligencia emocional es prescindible discutir sobre lo que afirma uno de los autores que menciona la

importancia de las emociones en el comportamiento y la influencia de estas en el contexto social y cultural.

Plantea la clásica discusión entre cognición y emoción de un modo novedoso.

Tradicionalmente se ha asociado lo cognitivo con la razón y el cerebro, y por extensión con lo inteligente, positivo, profesional, científico, académico, masculino, apolíneo,

Súper-Yo, etc. Mientras que lo emocional se ha asociado con el corazón, los sentimientos, el Ello, lo femenino, lo familiar, la pasión, los instintos, lo dionisiaco, etc.

Es decir, lo racional se ha considerado de un nivel superior a lo emocional. (Goleman, 1995, p. 8)

Se plantea entonces una relación estrecha entre la cognición y la emoción, donde se debe tener en cuenta que lo uno contribuye a lo otro y que la motivación, el rendimiento académico y el comportamiento obedecen a factores emocionales:

La evidencia de que lo cognitivo por sí mismo no contribuye a la felicidad; la evidencia de que la motivación y el comportamiento obedecen más a factores emocionales que cognitivos; la constatación de que el rendimiento académico no es un buen predictor del éxito profesional y vital; las aportaciones de la psicología cognitiva, la neurociencia y la psiconeuroinmunología sobre las emociones. (Goleman, 1995, p. 9)

Para este tiempo y con las consecuencias que se viven actualmente derivadas de la contingencia por la pandemia hay una creciente preocupación por el bienestar, el estrés y la depresión. Por tanto, las personas que se ven evocadas a buscar habilidades para afrontar emociones suscitadas por el encierro y el cambio de la cotidianidad. Por tanto, es esencial tener conocimiento de las emociones en el ámbito escolar para tener conciencia de las propias,

manejarlas y hasta controlarlas cuando sea necesario. La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de expresarlos de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales.

Una de las habilidades de la inteligencia emocional es la motivación que en contextos educativos puede ser ligada a una emoción que impulsa a realizar determinada acción; se podría pensar que las emociones y la motivación tienen una conexión que permite lograr un objetivo que se tiene planteado. Es entonces esta emoción efectiva para el desarrollo de actividades escolares, con ella se pueden emprender actividades que generen gratificación y satisfacción, también puede ser el indicador del tipo de necesidades e intereses.

El control emocional no solo puede servir para el dominio en la impulsividad si no también favorecer la productividad en el aula de clase, el reconocer las emociones de los otros (empatía) e identificarlas en los otros ayuda a establecer relaciones sanas de trabajo cooperativo y colaborativo. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

La inteligencia emocional incluye 5 dimensiones básicas, que a su vez son la base para las 25 competencias emocionales críticas para un excelente desempeño. Ninguna persona puede alcanzar la perfección en las 25 competencias. Sin embargo, un excelente desempeño requiere de fortaleza en al menos seis de las competencias, y que estas estén distribuidas equilibradamente en las cinco dimensiones. (Bisquerra & Pérez, 1997, p. 66)

Es importante destacar que una de las habilidades de la inteligencia emocional que se quieren destacar en este trabajo son las habilidades sociales como una destreza para lidiar directamente con asuntos difíciles; saben escuchar; y aceptan las malas noticias al igual que las buenas, esto posibilita crear una atmósfera de apertura que posibilita la comunicación, cooperación y colaboración y capacidades de trabajo de equipo.

Capítulo 5. Diseño metodológico

Al abordar la situación de educación remota o virtual, mediada por TIC, es importante tener claro que la población de la ciudad de Medellín tiene como medio de enseñanza la presencialidad; en consecuencia, pasar de esta a la educación remota, quedándose en casa, afecta la educación, las relaciones familiares y, por supuesto las sociales; así se hace necesario abordar las afectaciones psicosociales que esto tiene sobre los educandos. En este caso en edades que oscilan entre los 11 y 13 años.

5.1. Enfoque de la Investigación

La investigación cualitativa estudia la realidad tal cual es, es decir; tal cual suceden los acontecimientos en su contexto natural. El enfoque cualitativo permite realizar una interpretación y análisis del fenómeno de una manera más amplia y detallada, la autora plantea que:

La investigación cualitativa busca la comprensión de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente; por tanto, privilegia las técnicas de recolección de información que favorecen la relación intersubjetiva, la mirada desde el interior de los actores sociales que viven y producen la realidad sociocultural. (Galeano, 2004, p. 64)

Entonces dentro de las líneas propuestas por la universidad, y como se ha mencionado antes, el presente proceso investigativo se ancla a la línea de “aprendizajes, evaluación y docencia” dentro del segmento “didáctica” unido a su vez a “procesos de enseñanza y aprendizaje” y es que se busca mejorar el saber sobre el desarrollo de la motivación, la

autorregulación y el desarrollo de habilidades sociales y, sus afectaciones dentro de la educación virtual a la que el planeta se ha visto avocada debido a la pandemia existente.

Con la finalidad de realizar el siguiente trabajo de investigación, se considera pertinente realizar un tipo de investigación descriptiva que permita realizar una representación de las diferentes características presentes en el grupo de estudiantes centro de estudio. De acuerdo con lo anterior, este tipo de investigación tiene la finalidad de describir la población que será estudiada, brindando a su vez, la información necesaria para resolver las inquietudes que se susciten conforme avanza la investigación.

Por su parte, se definen la investigación descriptiva de la siguiente forma:

La descripción de un hecho o situación concreta va más allá de un simple detalle de características, consiste en una planificación de actividades encaminadas a examinar las particularidades del problema, formular una hipótesis, seleccionar la técnica para la recolección de datos y las fuentes a consultar. (Cortez & Escudero, 2018, p. 22)

Desde luego, y partiendo de la anterior mención, se considera como centro de este tipo de investigación la descripción detallada de sucesos o individuos, mostrando una realidad que acontece en un lugar determinado; dando como resultado un panorama claro acerca del problema en mención.

Este trabajo de investigación se lleva a cabo bajo un enfoque cualitativo, ya que se considera que por medio de este se logra la recolección y posterior análisis de los datos que fundamentan las preguntas de investigación. Lo cual brinda la posibilidad de tener un acercamiento más estrecho con el grupo de estudiantes del grado quinto de primaria de la

Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín, los cuales presentan riesgo psicosocial.

La principal característica de la investigación cualitativa es su interés por captar la realidad social “a través de los ojos” de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto. (Bonilla & Rodríguez, 1997, p. 84)

Por consiguiente, con la implementación de la investigación cualitativa se obtiene una comprensión más clara y general de las diferentes características y comportamientos presentes en el grupo de estudiantes anteriormente mencionado. De esta manera, se estudia la realidad tal cual como sucede con cada uno de los acontecimientos en su contexto natural.

Según Galeano (2004), el enfoque cualitativo permite realizar una interpretación y análisis del fenómeno de una manera más amplia y detallada, la autora plantea que: “en el enfoque cualitativo, el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios y los grupos no son reducibles a variables, sino considerados como un todo” (p. 20). Esta concepción global de lo que acontece en determinado lugar y situación permite comprender al investigador de manera inequívoca los sucesos que se suscitan en un espacio característico; esta comprensión de la información recabada genera un impacto de gran significancia para el posterior análisis de los datos; permitiendo la comprensión de los motivos y razones que se suscitan en el entorno, los cuales desencadenan la problemática central de la investigación.

Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (que se convertirán en información) de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en

profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno de ellos. Al tratarse de seres humanos los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva. Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento. (Baptista et al., 2010, p. 408)

Al respecto conviene decir que este tipo de investigación se caracteriza por tener un enfoque en las diferentes conductas que adoptan los sujetos, la cual es observada en primer plano por el investigador, el cual está en interacción constante con las personas que son objeto de investigación; así, de esta manera, se consiguen las respuestas que permitan el posterior abordaje de la problemática de manera asertiva.

Por otra parte, es importante el desarrollo de un método inductivo en esta investigación, ya que este se considera como una herramienta que permite explorar, al mismo tiempo que describe el problema central, y para ello se forman deducciones que consienten la posibilidad de obtener una conclusión. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) aseguran que “en la ruta cualitativa predomina la lógica o razonamiento inductivo, dirigiéndose de lo particular a lo general. Primero explorar y describir individualidades, para posteriormente generar teoría” (p. 9). De acuerdo con este método se obtienen conclusiones generales a partir de la observación de los hechos, su clasificación para luego ser contrastada y llegar a nuevas conclusiones, brindando una solución a la problemática en cuestión.

En cuanto al diseño metodológico se utiliza la investigación-acción, en donde su finalidad representa la atención y resolución de los conflictos o problemas de manera inmediata,

permitiendo identificar los factores asociados a la situación por resolver, según Elliot (1990) “el propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener” (p. 5). De esta manera se concibe a la investigación-acción como aquella investigación que permite obtener respuestas concretas con respecto a los diversos problemas que se presentan en los individuos que son centros de la investigación.

La investigación –acción considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje del sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en su vida cotidiana. (Rodríguez et al, 1996, p. 53)

De acuerdo con las anteriores palabras, se comprende que la investigación-acción representa una manera de indagar a los participantes de la investigación en situaciones cotidianas para ellos, en dónde no se altere su esencia y se pueda tomar la información en su forma natural de expresarse.

5.2. Tipo de Investigación

En el presente trabajo de investigación se ha planteado la necesidad de implementar el método cualitativo, ya que permite obtener una mayor y mejor comprensión de los hechos que acontecen, los cuales se derivan de la preocupación que surge al contemplar los efectos

colaterales que representa la enseñanza remota vivida en la actualidad; la cual trae consecuencias a nivel socioafectivo y emocional en la población estudiantil.

Este tipo de investigación en la educación permite realizar una serie de debates y argumentaciones sobre los fenómenos que se presentan no solo en el ámbito educativo sino escolar; es una aproximación sobre procedimientos y técnicas que se pueden utilizar para intervenir de manera subjetiva el proceso enseñanza- aprendizaje y todo lo que confluente en este entorno. De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014):

Para el enfoque cualitativo, al no interesar tanto la posibilidad de generalizar los resultados, las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran obtener los casos (personas, objetos, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos (p. 10).

Por consiguiente, este tipo de enfoque permite la aproximación de una manera más integral y generalizada con respecto a las situaciones sociales que son motivos de exploración, las cuales brindan los datos necesarios con respecto a las personas involucradas en la investigación.

Para llevar a cabo una buena investigación cualitativa, es pertinente que el investigador tenga la preparación necesaria para desarrollarla de manera adecuada.

La investigación cualitativa, se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los

investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores...etc. (Rodríguez et al., 1996, p. 62)

Por consiguiente, es fundamental la manera como se realiza el acercamiento a la fuente de información, en este caso, los estudiantes centro de la investigación; con respecto a la forma en que se realice, serán los resultados. En el tipo de investigación cualitativa se pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos; con frecuencia es necesario regresar a etapas previas, pues la acción indagatoria no es un proceso consecutivo, las hipótesis no requieren ser probadas, la recolección de datos no es estandarizada por lo cual el análisis no es estadístico ni busca generalizar de manera probabilística los resultados obtenidos, el proceso de indagación es flexible.

Prima la descripción detallada de los elementos expuestos en determinado entorno y como ellos se pueden entrelazar formando un todo, lo cualitativo permite observar los comportamientos y enfocarlos desde la interacción y multiplicidad, es un proceso activo y riguroso para que al final se dé una discusión de carácter científico. Además, es flexible y permite la intuición y el análisis de los fenómenos emergentes. Por su parte, el enfoque cuantitativo es de carácter secuencial y probatorio, en donde cada una de las fases antecede a la próxima, sin que se puedan saltar etapas, aunque si se considera necesario, es posible redefinirlas (Baptista et al., 2010).

5.3. Línea y Grupo de Investigación

La presente investigación sigue los lineamientos a nivel interdisciplinario establecidos por la Fundación Universitaria Los Libertadores (s.f.) en la línea llamada “evaluación aprendizaje y docencia”, dentro del segmento “didáctica”, unida a la sublínea de procesos de enseñanza y aprendizaje, en la temática de didáctica ya que ésta se encarga de investigar y enfatizar en asuntos que hacen referencia a las diferentes prácticas de enseñanza dentro y fuera del contexto educativo que favorecen los procesos de pedagógicos integrales.

Con lo anterior, se busca mejorar el saber sobre el desarrollo de la motivación, la autorregulación y el desarrollo de habilidades sociales y, sus afectaciones dentro de la educación virtual a la que el planeta se ha visto avocada debido a la pandemia existente; sus riesgos y aventuras positivas en los niños que cursan quinto grado de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín.

La aparición del SARS-CoV-2, que parte de un grupo de coronavirus, ha provocado a nivel mundial una situación de emergencia de salud. Con este suceso nefasto y trágico se ha cambiado, o reinventado, en muchos casos, el *modus vivendi* de las personas, en donde la población educativa ha sido una de las mayores víctimas de estos eventos negativos.

De acuerdo con estos nuevos sucesos, se plantea como solución para continuar con la educación, la implementación de las clases virtuales como herramienta educativa, en donde su utilización ha traído para algunos estudiantes los beneficios necesarios para desenvolverse de manera diferente con respecto a la manera en que lo hacían dentro de la presencialidad; por el contrario, para un grupo no menor ha resultado completamente contraproducente, ya que en ellos se ha generado problemas de conductas, que se ven reflejados en la parte emocional de los niños,

en dónde su proceso socializador se ha visto truncado de manera abrupta por la cuarentena implementada a principios de la pandemia.

5.4. Población

La población objeto de estudio pertenece a la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín; esta es una institución de carácter oficial, ubicada en el Valle de Aburrá, al sur de Medellín, dedicada a la prestación de servicios de educación formal en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria, Media Técnica y Media Académica.

Mediante una propuesta curricular diversificada, flexible y abierta a la innovación pedagógica, propicia la formación integral de sus estudiantes fundamentada en valores, en la conservación ambiental, en aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir dentro de un contexto de participación democrática y de trabajo colaborativo. Actualmente hay aproximadamente 6.000 estudiantes matriculados en dos sedes, una principal y otra SE Guillermo Echavarría Misas, en esta sede se encuentran los grados de preescolar a cuarto de primaria. En la sede principal existen 2 jornadas: en la mañana están los grados 5°, 6°, 9°, 11° y en la tarde 7°, 8° y 10°. Cabe destacar que en la Institución Educativa asisten estudiantes de todas partes de Medellín y sus alrededores.

5.5. Muestra

La muestra que se tomó para el desarrollo de la presente investigación está conformada por diez estudiantes en riesgo psicosocial, pertenecientes a los tres grados quinto de primaria de

la básica primaria, compuesta por hombres y mujeres que oscilan entre las edades de 11 a 13 años. Además, se tomó a los tres docentes titulares de los grados para realizar un grupo focal y ampliar la información que se requiere.

5.6. Fases de la Investigación.

Las fases de la investigación proporcionan claridad sobre el proceso de cada etapa de la indagación, se aportan elementos en cada una que son el sustento de la que sigue, también permiten contextualizar y analizar las necesidades de la investigación

En la figura 1 se presentan las etapas de investigación, seguida de su explicación respectiva.

Figura 1. Etapas de la Investigación



Fuente: elaboración propia.

En las fases no se presenta un inicio y un final claro y definido, lo que se ve en ellas es una superposición entre sí que les permite crear un ensamble para el desarrollo de la investigación. (Hernández-Sampieri et al., 2014).

5.6.1. Fase 1: Preparatoria

Esta fase inicial permite la construcción de un marco conceptual el cual ofrece la posibilidad de contextualizar la presente investigación, también de explicar el tema a tratar para luego tener claras las decisiones que se deben tomar con respecto a la temática central, al problema central y con los objetivos que se formularon, para después finalizar con la reflexión correspondiente con la información recabada.

De esta manera se debe tener claro en dónde se desarrollará la investigación, la cual puede proceder de diversas fuentes, como son la vida diaria, lecturas de investigaciones, conceptos de especialistas, etc. De acuerdo con esto se exponen los motivos que llevan al investigador a elegir el tema central para investigar, lo cual ayudará a comprender el tópico.

Esta primera fase posee dos grandes sub-fases, las cuales son una reflexiva y una de diseño; la primera consiste en la experticia que tenga el investigador con respecto al desarrollo del tema elegido, para después demostrar su preparación en el desarrollo de este. La segunda sub-fase corresponde a una búsqueda de la estructura que permita identificar y desarrollar las estrategias de muestreo, análisis, etc. Con lo cual, se busca formular el objeto de estudio, sea cual

fuere, sucesos, individuos, comunidad, sobre la temática que el investigador prefiera. (Calderone, 2016, p. 15)

Es importante tener claridad con respecto a la manera en que se escogerán los escenarios en donde se llevará a cabo la investigación, al igual que los individuos que son centro de investigar, los recursos y datos con los que se trabaja, los tipos de técnicas e instrumentos para la recolección de la información, entre las que se tienen como trabajo de campo la observación participante, las entrevistas, grupo focal, diarios, bitácoras, grabaciones, etc.

Por medio de un procedimiento, ya sea inductivo o deductivo, se puede determinar el análisis de los datos; de esta forma se hace uso de las herramientas informáticas para después realizar la triangulación de datos, por medio de este último se consigue contrastar los datos para posteriormente recolectarlos, por medio de diferentes tipos de triangulación como lo son los elementos agregados, colectivos e interactivos. “La triangulación se refiere al uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno.” (Gómez & Okuda, 2005. p. 118).

5.6.2. Fase 2. Trabajo de Campo: Acceso al campo, recogida productiva de datos

En esta fase se inicia el diseño como tal de la investigación. Aquí se comprende el trabajo experimental que se requiere en la obtención de los datos con respecto a los objetivos que se han fijado previamente para la realización del trabajo. Se debe tener en cuenta que es necesario que el investigador esté en constante revisión del diseño de investigación, y para ello, este debe contar con una serie de características fundamentales para proceder de manera acorde con los requerimientos que exige un perfil investigativo. Entre estos debe contar con paciencia,

perspicacia, visión, adaptabilidad, meticulosidad y preparación, entre otros, los cuales pondrá en práctica para desarrollar el trabajo de campo.

5.6.3. Fase 3. Analítica

De acuerdo con Rodríguez et al., (1996) son: “un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante con relación a un problema de investigación” (p. 183). Lo que significa que en esta fase se realiza una serie de actividades, como es la reducción de los datos y su transformación, separación de unidades, identificación y clasificación de los elementos, la creación de gráficos, diagramas, obtención de resultados y la verificación de las conclusiones.

5.3.4. Fase 4. Informativa: Elaboración de informe

En esta fase se lleva a cabo la presentación de los resultados, al igual que las conclusiones, proyecciones y perspectivas futuras que se tengan con respecto al trabajo investigativo.

Anteriormente, se realizó la preparatoria donde se inicia el establecimiento de tópicos de interés, así como las razones por las cuales se eligió ese tema; en esta fase se reflexionó sobre las experiencias concretas que resultan significativas. Posterior se traslada a un diseño; acá se estructura las técnicas y métodos para recoger los datos, se tienen los objetivos definidos, así como también se establece la pregunta de investigación, es claro el escenario y los recursos con

los que se cuenta. Para este caso realizó una lectura exploratoria de la viabilidad del trabajo. Se contó con la validación del instrumento partiendo del contexto de aula y otras preguntas que pueden ampliar el panorama de la indagación.

5.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

La recolección de los datos implica una reducción intencional y sistemática por parte de la experticia manejada por el investigador, lo cual consiste en conseguir la simplificación seleccionada para que este sea un resumen manejable. Esto es considerado un proceso por el que se obtienen de forma estructurada determinadas variantes, objetos, conductas, costumbres, fenómenos, circunstancias, labores, etc.

Como técnica de recolección de datos se utilizaron los grupos focales para los docentes y las entrevistas para los estudiantes, con la finalidad de obtener una información detallada y veraz de las situaciones suscitadas en cada uno de los estudiantes de manera particular, para así conocer mejor los cambios que surgen en ellos, de acuerdo con sus vivencias y ópticas, las cuales surgen de la enseñanza remota y del confinamiento en sus hogares.

5.7.1. Instrumentos de desarrollo

Los instrumentos utilizados para recolección de la información fueron el grupo focal dirigido a los docentes y las entrevistas dirigidas a los estudiantes, destinadas a conocer de estos, las diferentes posturas y cambios que se produjeron dentro de la actual vivencia con la pandemia.

5.7.1.1. Grupo Focal. El grupo focal es un espacio colectivo privilegiado para la producción de significados, en el que asume protagonismo el saber cotidiano de los actores frente a sus propios referentes y prácticas. Es además una técnica a la cual acuden investigadores con marcos epistemológicos diversos, que requieren ampliar la información respecto a un tema en particular; no está sesgada por el experto. En general, su tamaño va de 7 a 10 participantes y su duración oscila entre 1 y dos horas (Álvarez & Jurgenson, 2003).

Esta técnica es un tipo especial de entrevista que se estructura para recolectar opiniones detalladas y conocimientos de un tema particular, los participantes opinan sobre un tema específico, donde la comunicación tiene un propósito de obtención de información; permite organizar grupos de discusión alrededor de una temática, la cual, es elegida por el investigador. Además, se obtienen respuestas a fondo sobre lo que piensan y sienten las personas de un grupo de forma libre y espontánea, guiados por un facilitador o mediador.

5.7.1.2. Entrevista. Una de las técnicas usadas para diferentes trabajos de campo es la entrevista, esta, se puede definir como un intercambio verbal, un encuentro dialógico cara a cara, cuya intención es conocer en detalle lo que piensa o siente una persona con respecto a un tema, evento o situación particular (Bonilla & Rodríguez, 2005). En la entrevista, los participantes expresan sus impresiones sobre un acontecimiento o situación, sus interpretaciones experiencias, a partir de una serie de preguntas guía que pueden irse planteando de acuerdo con la fluidez de la conversación que se establezca entre investigador y entrevistado.

La investigación como método de reflexión de situaciones diarias que se presentan en un contexto escolar lleva a profundizar en temas que se tiene por sentado en dichos entornos; en el

aula de clase, así como en la vida hay diferentes formas de pensar, percibir, razonar, comprender, aprender y evocar el conocimiento, esta heterogeneidad hace pensar en la diversidad de estudiantes a la que se enfrentan los docentes año a año.

serie de debates y argumentaciones sobre los fenómenos que se presentan no solo en el ámbito educativo sino escolar; es una aproximación sobre procedimientos y técnicas que se pueden utilizar para intervenir de manera subjetiva el proceso enseñanza- aprendizaje y todo lo que confluente en este entorno. En la investigación se utilizará el enfoque metodológico cualitativo.

Los datos suministrados por los participantes tanto en las entrevistas como en el grupo focal han sido transcritos literalmente, gracias a las grabaciones en audio, las cuales han sido el principal medio de obtención de información.

Seguidamente, se fueron diseñando categorías que abarcaran a todo el contenido. Posteriormente, todo el contenido de las transcripciones fue segmentado en unidades de significado, para ser calificado y adscrito a la categoría correspondiente. En este sentido, es indispensable tener en cuenta que existen comentarios, frases y palabras (unidades de significado) atribuibles a más de una categoría, lo que aumentó considerablemente la complejidad del análisis.

Capítulo 6. Resultados y Análisis

6.1. Análisis de contenido de las Entrevistas Realizadas a Estudiantes.

Para llevar a cabo el análisis de las entrevistas a 10 estudiantes del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín, se consideró necesario realizar un análisis de contenido, el cual es definido por Krippendor (1982, citado por Hernández-Sampierir et al., 2014a), como una “técnica de investigación para hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto” (p. 176). En este sentido, para el presente caso, se empleará esta técnica, con la finalidad de llevar a cabo varios de los usos señalados por Berelson (1952, citado por Hernández-Sampieri et al., 2014b). En este orden de ideas, se debe partir por la estructuración de las respuestas de los estudiantes, teniendo como unidad de análisis cada uno de los ítems de la entrevista, se procedió a determinar aquellas expresiones recurrentes dentro de las respuestas, que fueran relevantes para analizar los resultados.

6.1.1. Pregunta 1

Dentro de la Pregunta 1: ¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota te conectabas con regularidad a los encuentros sincrónicos con los docentes?, se tiene que la totalidad de los estudiantes entrevistados afirmaron haberse conectado con regularidad a los encuentros sincrónicos con los profesores, para las clases desarrolladas bajo la modalidad de educación remota. Asimismo, al interrogarlos por el motivo de su proceder, se encontró que las razones mayormente indicadas están orientadas en dos líneas fundamentales: la primera, está dirigida al deseo de aprender y seguir estudiando; la segunda, se asocia directamente con la necesidad de cumplir con las exigencias requeridas para aprobar el año escolar, como lo es la asistencia obligatoria a las clases. Un ejemplo que resume esta manera de pensar es la del

estudiante identificado como E3, quien expresó lo siguiente: Sí. “Porque necesito pasar a Sexto y no repetir quinto y quería aumentar mi conocimiento de todas las materias que dictaban los profesores”. De esta manera, se puede apreciar en los educandos entrevistados una legítima preocupación por su futuro.

6.1.2. Pregunta 2.

En cuanto a la pregunta 2: ¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota permanecías conectado hasta el final de las clases sincrónicas?, se tiene que la mayoría de los estudiantes manifestaron haber permanecido conectado hasta el final de las clases desarrolladas bajo la modalidad de educación remota. En este sentido, al identificar las razones recurrentes que los llevaban a no abandonar las clases se encuentran las siguientes: en primer lugar, el reconocimiento de la necesidad por parte de los educandos de lo que el entrevistado identificado como E6, expresa de la siguiente manera: “Porque dejaban tareas y no me quería quedar atrasada”.

En este sentido, los deseos de obtener buenas calificaciones, cumplir con las actividades programadas, y cumplir los requisitos académicos constituyen las motivaciones primarias. Por otra parte, los deseos de aumentar los conocimientos, o incluso “Porque quería dialogar con mis compañeros”, como lo expresó el entrevistado identificado como E1, son motivaciones secundarias.

Por otra parte, los estudiantes que admitieron no haber permanecido conectados hasta el final de las clases desarrolladas bajo la modalidad de educación remota, lo adjudicaron a

problemas de acceso y conectividad con el internet, como bien lo pone de manifiesto el entrevistado identificado como E7, quien expone como motivo que: “Algunas veces no tenía internet”. Lo anterior es perfectamente comprensible, ya que este constituye un presupuesto esencial para poder continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje en época de pandemia.

6.1.3. Pregunta 3.

La pregunta 3: ¿Qué estrategias implementabas para motivarte y asistir a los encuentros sincrónicos?, cuestiona directamente a los estudiantes sobre los métodos de autorregulación emocional empleados por estos para dirigir su comportamiento y cumplir con la asistencia a las clases virtuales. Al respecto, se destaca como en la modalidad de educación remota, los educandos tienen un mayor rango de libertad, por cuanto ellos tienen un control casi completo de su entorno físico, así como la posibilidad de desconexión instantánea. Concretamente, entre los motivos aducidos por los entrevistados se identifican el uso de herramientas de auto disciplina, para evitar la desconcentración (Carrillo et al., 2009) y como lo refirió el entrevistado identificado como E1: “para hacer de cuenta que asistía al colegio”. Asimismo, se observa que los niños apelan a la obtención de recompensas inmediatas tales como las expresadas por los entrevistados identificados como E4 y E10: “Pensaba que después de que terminara podía hacer más cosas” (E4, 2021), y “Pensaba en que tenía que sacarme buenas notas para pasar el año” (E10, 2021), así como recompensas inmediatas para motivarse, tales como las propuestas por los entrevistados identificados como E2 y E6: “poder compartir así sea de lejos con mis amigos. Me sentía motivado” (E2, 2021), y “Me gustaba usar el computador, me parecía divertido” (E6, 2021).

6.1.4. Pregunta 4.

En cuanto a la pregunta 4: ¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota que te impulsaba para conectarte a los encuentros sincrónicos con los docentes?, se observa como las respuestas de los estudiantes entrevistados se dirigen en dos líneas fundamentales que se pueden resumir en lo expresado por el educando identificado como E10: “Aprender y hablar con mis amigos”.

De esta manera, tanto los deseos de superación personal como la necesidad de comunicación, inherentes a todos los seres humanos, se ponen de manifiesto dentro de estas entrevistas. En este sentido, las medidas de aislamiento social tales como el confinamiento decretado por el Ejecutivo Nacional, y la misma implementación de la modalidad de educación remota, conducen a que los niños anhelan espacios para compartir y expresarse entre sus pares.

6.1.5. Pregunta 5.

Del análisis de las respuestas dadas a la pregunta 5: ¿Cuándo te conectabas a clases bajo la modalidad de educación remota que era lo que más te hacía sentir motivado?, es posible identificar 4 razones fundamentales: la facilidad en las tareas asignadas, como lo indica el estudiante identificado como E6 quien afirma que: “las tareas son más fáciles que las que dejan en el colegio”. Asimismo, se aprecia el deseo de adquisición de conocimientos, la novedad de poder manejar su entorno físico de estudio y el deseo de comunicación en tiempos de aislamiento social. Tal como lo expone el estudiante entrevistado identificado como E2 al señalar que le motivaba: “Saber que iba a aprender más, además estaba aburrida de no hablar con nadie

diferente y quería saber si mis amigos estaban aliviados. Estaba en mi casa a veces podía estar en la cama”. Con relación a la necesidad de comunicación, esta se expone por los entrevistados en términos muy vívidos, dando cuenta de su gravedad, como los propuestos por el estudiante identificado E1, quien señala que le motivaba: “Que podía asistir a clase y ver personas porque ya estaba aburrido sin hacer nada, también podía saber de mis amigos y también estudiaba y aprendía”.

6.1.6. Pregunta 6.

Por otra parte, la pregunta 6: ¿En los encuentros sincrónicos alguna vez peleaste con algún compañero o docente?, aborda a título de primera persona lo atinente a las conductas disruptivas que se pudieron haber generado en el entorno de aprendizaje bajo la modalidad de educación remota. En tal sentido, la mayoría de los estudiantes entrevistados manifiestan no haber peleado con algún compañero o docente. Asimismo, cuando dan cuenta de las razones de su proceder, sostienen que el clima que reinaba durante las clases desarrolladas bajo la modalidad de educación remota se caracterizaba por la armonía y concordia en el grupo “Los niños hablábamos, pero solo temas agradables” (E10) y “Los niños casi siempre hablábamos de estudio” (E5, 2021).

En otro orden de ideas, ha de señalarse que dos estudiantes entrevistados afirmaron haberse peleado durante los encuentros sincrónicos, sostienen dentro de las razones de dicha discusión el haberse sentido ofendidos, o estar en franco desacuerdo con el otro; no obstante, estos desencuentros se caracterizaron tanto por su levedad, como por una escasa duración, se puede evidenciar que en estos entornos de aprendizaje remoto, es posible fortalecer la

autorregulación emocional permitiendo solucionar los conflictos y superarlos de manera positiva (Goleman, 1995), como lo hizo el entrevistado identificado como E2, quien comenta que: “Un amigo me usó para que le pasara unas respuestas y me dio mal genio, pero en realidad no fue una pelea fuerte solo le dije que eso no se hacía, pero después nos contentamos”.

6.1.7. Pregunta 7.

La pregunta 7: ¿Cómo expresabas tus emociones en los encuentros sincrónicos?, cuestiona de manera directa a los entrevistados sobre las formas en que los niños entrevistados exteriorizaban sus emociones. Al respecto, vale la pena destacar la diversidad de recursos expresivos empleados por los educandos durante las clases llevadas a cabo bajo la modalidad de educación remota que incluye no solo la palabra hablada y escrita, sino además los llamados emojis, definidos por el Diccionario de la Lengua Española (2021) como una pequeña imagen o icono digital que se usa en las comunicaciones electrónicas para representar una emoción, un objeto, una idea. Así las cosas, se pudo apreciar como las nuevas tecnologías transforman las formas comunicativas tradicionales, como lo indica el estudiante entrevistado que expresaba: “Cuando escribía con algunos emojis y cuando podía participar de pronto contaba algo de lo que me pasaba en la casa” (E1, 2021)

6.1.8. Pregunta 8.

Con relación a la pregunta 8: ¿En tiempos de educación remota, influiste positivamente en los sentimientos de alguien que estaba pasando por un mal momento?, se alude a las capacidades y posibilidades de regulación emocional de los estudiantes entrevistados. De manera

concreta, la mayoría de los estudiantes manifestaron que durante el periodo en que llevaron a cabo su proceso educativo mediante la modalidad de educación remota, tuvieron la ocasión y la disposición de influir positivamente en los sentimientos de alguna persona que estaba pasando por un mal momento, tanto dentro de su entorno familiar, como con sus compañeros de clase.

En este sentido, llama la atención como los entrevistados expusieron tanto las estrategias como los argumentos que emplearon. Respuestas como: “pude hablar con unas personas de mi familia que estaban tristes porque otros familiares y sus amigos se enfermaron y yo les decía cosas muy buenas y ellos cambiaban y se sentían mejor” (E1, 2021); “mi hermanita estaba triste a veces porque estaba aburrída, pero yo la hacía reír haciendo cosas chistosas” (E5, 2021); y “a veces mi mamá estaba preocupada y se ponía contenta cuando yo le decía que estaba estudiando juicioso y eso que no podía salir de la casa” (E10, 2021), dan cuenta del alto nivel de inteligencia emocional de estos niños, que son capaces de responder con asertividad y sensibilidad ante los problemas que experimentan los terceros. Asimismo, comentarios como el realizado por el estudiante identificado como E3, que dijo: “No, porque no sabía quién estaba mal, pero si de pronto hubiera sabido que un amigo estaba triste lo habría ayudado”, confirman lo anteriormente expuesto.

6.1.9. Pregunta 9.

De igual forma, la pregunta 9: ¿En tiempos de trabajo remoto, requeriste el reconocimiento para motivarte y seguir con tus metas?, pone de manifiesto la necesidad de los estudiantes entrevistados de recibir refuerzos positivos para continuar con su proceso formativo

ante los cambios, exigencias y retos que devienen con la implementación de la modalidad de educación remota.

Al respecto, la mayoría de los estudiantes entrevistados expresaron sentir una clara necesidad de reconocimiento, así como una fuerte satisfacción ante demostraciones de aprobación relacionadas con su desempeño académico. Así las cosas, respuestas como: “sí, me ponía contento cuando hacia las tareas bien” (E5, 2021); “Sí, me ponía feliz cuando me decían que estaba haciendo las cosas bien” (E6, 2021); Sí, me ponía alegre cuando todas las cosas que hacía me quedaban bien” (E7, 2021); y “Sí, me gustaba cuando la profesora me decía que estaba haciendo las cosas bien” (E, 2021), son evidencia de la importancia de los comentarios como estímulos positivos.

6.1.10. Pregunta 10.

Asimismo, la pregunta 10: ¿Cómo consideras que tus emociones se relacionan con el aprendizaje?, propone un autoexamen profundo en el que se le pide a los estudiantes entrevistados que generen un análisis de los nexos existentes entre sus dimensiones emotivas y cognitivas; es decir, un ejercicio de introspección que determine la extensión del vínculo entre las maneras en que se coordinan sus diversas formas de inteligencia.

De manera concreta, se destaca como los entrevistados realizan un ejercicio de abstracción donde concluyen que su disposición para el aprendizaje es directamente proporcional a su buen estado de ánimo, y que el estrés y la tristeza repercuten directamente tanto en la capacidad de comprensión y concentración, como en la disposición para el estudio. Afirmaciones como: “Si estoy de buen humor aprendo más rápido y si estoy triste hay cosas que no entiendo”

(E7, 2021), y “Si uno está tranquilo puede concentrarse mejor y cuando este estresado no es tan fácil aprender” (E10, 2021), lo corroboran.

De lo anterior se colige la enorme importancia que tiene la dimensión emocional dentro del proceso de aprendizaje, así como de fomentar el desarrollo de capacidades de autorregulación emocional en los educandos. Por otra parte, es de destacar que la modalidad de educación remota se implementó como consecuencia de una pandemia, que aceleró la generación de emociones intensas para toda la población.

6.1.11. Pregunta 11.

Continuando con este análisis, se tiene que la pregunta 11: ¿La educación remota favoreció tu desempeño académico?, intenta dilucidar si para los estudiantes entrevistados la nueva metodología de aprendizaje mediante el empleo de medios tecnológicos supuso una herramienta valiosa, útil, provechosa y positiva dentro de su proceso de formación educativa. En tal sentido, la mayoría de los estudiantes manifestaron que la educación remota favoreció su desempeño académico aduciendo como principal razón el poder continuar con sus estudios pese a las limitaciones de movilidad y aislamiento social derivadas de la pandemia de Covid-19. Un ejemplo, es lo expresado por el estudiante identificado como E3, quien ante el cuestionamiento sobre las mejoras que para él supuso la educación remota, respondió que: “Si, porque pude estudiar así no fuera al colegio, pude aprender desde la casa”.

Por otra parte, se encontraron argumentos que presentaban mejoras concretas como “pude buscar más información” (E4, 2021), o “porque estuve juicioso” (E8, 2021), que presentan una perspectiva a favor de la educación remota. En un sentido contrario, respuestas tales como: “es

muy difícil y aburrido estar en un computador mucho tiempo del día, es mejor ir al colegio y aprender con los profes y los amigos” (E1, 2021) exponen la opinión de quienes disienten con los beneficios añadidos de la implementación de nuevos métodos y estrategias de enseñanza remota.

6.1.12. Pregunta 12.

Finalmente, ante la pregunta 12: ¿Cómo te parecieron las clases virtuales?, se buscó obtener una impresión general por parte de los estudiantes entrevistados sobre esta modalidad de educación remota. De forma puntual, la opinión de los estudiantes es favorable, siendo “bueno”, el adjetivo que se presenta como denominador común de las respuestas obtenidas. Asimismo, se tiene que los estudiantes supieron valorar positivamente los recursos y estrategias pedagógicas implementadas, como cuando el estudiante entrevistado identificado como E1, calificó las clases virtuales como: “Muy buenas, algunas muy divertidas”.

6.2. Análisis del grupo focal: Sistema de categorías

Con el objetivo de abocarse en el análisis de los datos más relevantes, se estimó necesario encausar la exposición de los resultados, empleando un sistema de categorías y subcategorías, haciendo énfasis en aquellas consideradas como más significativas para los objetivos propuestos al inicio de la presente investigación, siendo este el motivo por el que se obvió el estudio de las menos relevantes para el presente caso.

En este sentido, para el análisis del grupo focal que se realizó con los docentes de los grados quinto de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo, se extrajeron un total de 3 categorías principales (Percepciones sobre la educación remota, Actitudes que revelan elementos de la inteligencia emocional de los estudiantes e Impacto de la educación remota sobre estudiantes con riesgo psicosocial), con 13 subcategorías definidas a partir de los datos obtenidos. Estas corresponden parcialmente con la guía temática empleada de forma sistemática en la sesión y con la incorporación de los criterios emergentes emitidos de forma espontánea por los docentes. Así las cosas, se recogen todos los aspectos considerados por los participantes en el grupo, para explicar su experiencia subjetiva y la de sus estudiantes con la implementación del modelo de educación remota. Debiendo advertirse que un buen número de estas no aparecen en ningún material de investigación sobre educación virtual.

Debido a que el objetivo de este trabajo incluye aspectos primordiales inherentes a la investigación cualitativa, se estimó oportuno omitir la tabulación y representación gráfico-numérica de los resultados.

Para favorecer la comprensión global del tema, en la tabla 1 se expone el sistema de categorías y su división en subcategorías, la clasificación realizada que ha permitido la ordenación de la información, coadyuvando en el trabajo de homogenización de la tarea inductiva, que pueda llegar a servir de soporte para investigaciones futuras en esta materia. Finalmente, baste con señalar que, para una mejor comprensión, se empleó un sistema de numeración ordinal propio que resulta ilustrativo.

Tabla 1. Sistema de Categorías y su División en Subcategorías

| Tabla 1. Descripción del modelo de categorías principales y subcategorías | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| 1. Percepciones sobre la educación remota: | 1.1 Proceso de implementación |
| | 1.2 ¿Cómo trabajo? |
| | 1.3 Estrategias empleadas para promover la autorregulación emocional |
| | 1.4 Experiencia docente |
| 2. Actitudes que revelan elementos de la inteligencia emocional de los estudiantes: | 2.1 Participación |
| | 2.2 Expresión de emociones |
| | 2.3 Conflictividad |
| | 2.4 Responsabilidad |
| | 2.5 Silencio y mutismo |
| | 2.6 Seguridad al expresarse |
| 3. Impacto de la educación remota sobre estudiantes con riesgo psicosocial: | 3.1 Motivación |
| | 3.2 Autorregulación emocional |
| | 3.3 Habilidades sociales. |

Fuente: elaboración propia.

Para la exposición del análisis de los resultados del grupo focal realizado con los docentes de los grados quintos de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo, se dará prioridad a los contenidos suministrados por los docentes participantes, habiéndose categorizado algunos de ellos en más de una ocasión, y, por ello, siendo esta la razón por la que varios ejemplos se repiten. “Dicha reiteración obedece directamente del supuesto que contempla que una unidad de texto como lo es una oración puede conllevar diferentes unidades de significado, generándose diversas interpretaciones, lo cual no debe entenderse de forma negativa” (Lyons, 1997, pp. 297-298).

Por último, es oportuno aclarar que en el presente apartado se incluirán únicamente las citas bibliográficas estrictamente necesarias, por cuanto el mismo se centra en la importancia de la descripción de las categorías de forma general en palabras de los participantes y desde luego, no en la cuantificación exacta de la reiteración de los comentarios.

6.3. Percepciones sobre la Educación Remota:

6.3.1. Proceso de Implementación

Esta subcategoría se refiere a las percepciones de los docentes que participaron en el grupo focal, con respecto a las primeras etapas de funcionamiento de la modalidad de educación remota para el quinto grado de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo en la ciudad de Medellín, la cual se caracterizó por la dificultad generada ante la ausencia de planificación y orientaciones precisas, así como el cambio radical que supuso la implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de entornos virtuales.

Algunas apreciaciones son: “uno puede decir que a este país le quedó grande el trabajo virtual, este país no estaba preparado para esto y por eso tuvimos tantos problemas, porque jamás pensamos en un plan para eso tan horrible, tan maluco” (D3, 2021). En este sentido, Gros (2011), pone de manifiesto que implementar un modelo educativo remoto supone una “apuesta metodológica innovadora y arriesgada, que tenía como objetivo permitir que el estudiante fuera consciente de su proceso de aprendizaje, a la vez que hacía accesibles mecanismos alternativos de evaluación diferentes al examen final tradicional” (p. 14).

Así las cosas, se tiene que para estos docentes los cambios supusieron un reto extenso y difícil de cumplir, ya que se tuvo que lidiar con el desconocimiento tecnológico de las familias, quienes son los primeros llamados a apoyar a los educandos con su incorporación a este nuevo modelo.

La vida nos cambió por trabajar y estudiar virtualmente, por eso todo se volvió un caos, uno no sabía cómo manejar esa situación tan horrible y pobres familias tampoco, porque es que ellos tampoco sabían manejar esas cosas, entonces como que también tocaba enseñarles a los papás. (D3, 2021)

Asimismo, se presentó la dificultad de la limitación temporal que impedía retrasar la implementación de este nuevo modelo: “y todo eso debíamos aprenderlo en tiempo récord” (D2, 2021). En este orden de ideas, según Gros (2011), “en la primera generación, adaptar los contenidos y materiales textuales al formato web fue la preocupación más importante” (p. 14), por cuanto el contar con un sustento virtual es indispensable para emprender la misión de educar virtualmente, y en un sentido contrario, no disponer con material o un programa determinado,

genera en los protagonistas del proceso educativo incertidumbre, confusión e incluso, hasta desesperación.

En este caso en concreto, para los docentes en los primeros momentos la experiencia:

Fue muy mala al inicio, me provocaba renunciar porque no encontraba el camino para seguir con los estudiantes, planear una actividad en el aula virtual era desconocida para mí, sobre todo porque no se manejar muy bien la tecnología, entonces me tocaba investigar primero como manejar bien el computador y después planear la clase, o sea que eso era doble trabajo (D3, 2021)

Otro contra, era que no sabíamos porque medio enviar las tareas y trabajos y así era muy difícil recibir las tareas, hasta que acá en el colegio decidieron que fuera una sola. Se acuerdan, cuando eso mandaban todo por todas partes, llamaban, mandaban mensajes, por el Class Room, por ese WhatsApp y querían que uno los recibiera en la casa para entregarlos físicamente; es que todo eso afectó las clases y a los muchachos y los estresó tanto, es que hasta uno... ya pensaba uno en renunciar (D1, 2021)

Por consiguiente, la novedad de esta “educación remota de emergencia” (Hodges et al. 2020), y el no saber a ciencia cierta cómo proceder con su trabajo generó ansiedad para los docentes: “aunque al inicio no fue tan chévere y no sabíamos cómo conectarnos y hacerlos conectar” (D3, 2021).

6.3.2. *¿Cómo Trabajó?*

La educación llevada a cabo mediante las modalidades remotas debe analizarse necesariamente desde la perspectiva laboral, es decir, del ejercicio de la profesión docente. Al respecto, los participantes del grupo focal tienen mucho que decir sobre su realidad de trabajo: “nosotros también debíamos trabajar porque como lo íbamos a hacer si no estaban ellos, ellos son la base de la educación y por ellos nos pagan” (D2, 2021).

De esta nueva realidad impuesta por la implementación de las modalidades de educación remota indica Sepúlveda (2016), que “el tiempo laboral, que se ha tornado en muchos casos fluido y difuso, se ha extendido y entretelado con otros tiempos como los dedicados a la familia, al ocio o a la formación que antes estaban claramente separados” (p. 56).

Al respecto, se tiene que los participantes abordan con sentido del humor estos temas: “jajaja, si, nos iban a mandar para la casa sin plata a los docentes por no trabajar, por eso se inventaron la educación en la casa” (D1, 2021).

Con relación al necesario empleo de diversos recursos tecnológicos para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de entornos educativos remotos o virtuales, Gros (2011), expone como:

El desarrollo de las tecnologías móviles y la rápida evolución del software social han favorecido el cambio en el sentido de que no necesariamente se accede a los materiales y a las actividades de aprendizaje a través del ordenador, sino también desde distintos tipos de plataformas: móvil, mp4, consola de videojuego, etc. Y, además, las herramientas utilizadas para la vida cotidiana (blogs, espacios sociales, mensajería instantánea, etc.)

también pueden usarse para la formación, de manera que las barreras entre el aprendizaje informal y el aprendizaje formal en la red se van haciendo más estrechas. (p. 16)

No obstante, las realidades socio-económicas de algunas de las familias colombianas dificultaron el trabajo docente ya que: “había niños que nunca habían tenido internet en la casa y ahora dependíamos de eso para estudiar...y para trabajar” (D2, 2021). Pese a todo, fue posible apreciar que, en tiempos de aislamiento social, para los docentes participantes, el haber podido continuar con sus actividades laborales supuso un aliciente para sobreponerse a las dificultades y problemas que trajo la pandemia de Covid 19:

Pienso que estar ahí conectados para mi bastaba porque sentía que todavía podía ser profe de ellos, pero en realidad no sabía lo que estaban haciendo; pueden que estaban viendo televisión, dormidos, en la cama, en el baño o simplemente se conectaban y se iba a hacer otras cosas, pero de verdad que en medio de esta desesperanza para mi ver los nombres en las pantallas bastaba para sentir que aún estamos todos juntos. (D3, 2021)

6.3.3. Estrategias Empleadas para Promover la Autorregulación Emocional

Aún dentro de un entorno virtual, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser entendido como una dinámica relacional, en donde la promoción de la autorregulación, requiere no solo del empleo de estrategias efectivas y eficientes, sino de un alto nivel de autorregulación emocional propia. En este sentido, como lo refiere Goleman (1995), “si la capacidad de sosegar la inquietud de los demás es una prueba de la destreza social, el hecho de hacerlo en pleno ataque de rabia constituye una auténtica demostración de maestría” (p. 80). Al respecto, es posible apreciar como los docentes participantes del grupo focal hacen uso de las siguientes: “Escucharlos, yo siempre

les pregunto primero que pasó, que está pasando” (D2, 2021); “yo hablo con ellos al final de la clase y converso con ellos, también esta las anotaciones en el observador; pero creo que las familias también sirvieron de autorregulación personal por así decirlo” (D1, 2021).

Otra estrategia empleada por los profesores fue: “la solución era también decirles que se salieran del enlace y después hablar con ellos y sus familias” (D2, 2021) Lo cual coincide parcialmente con lo indicado por Goleman (1995), quien refiere que:

Una estrategia eficaz puede ser la de distraer a la persona airada, empatizar con sus sentimientos y con su perspectiva y luego dirigir su atención a un foco alternativo, uno que le conecte con un campo de sentimientos más positivos, algo que bien pudiera calificarse como una especie de judo emocional. (p. 80)

De manera concreta, en el caso del estudio, el clima del aula virtual parece haber sido bastante bueno, ya que, con relación a este punto en particular, los docentes manifestaron la ausencia de conflictos y disputas en los siguientes términos:

Mis chicos nunca tuvieron como problemas para autorregularse emocionalmente, los de riesgo psicosocial fueron chicos que durante toda la pandemia encontraron en las pantallas, en la virtualidad una forma de pasar desapercibidos; es decir, de no estar siempre nombrados y renombrados por las cosas feas que hacen ahora en la presencialidad, por ejemplo (molestar a los compañeros, interrumpir las clases, utilizar vocabulario inadecuado para referirse a sus pares). (D3, 2021)

Por otra parte, ante los problemas suscitados, los participantes optaban no solo por acudir al apoyo de los familiares de sus estudiantes, sino por métodos más prácticos, pero mucho menos ortodoxos: “me tocaba silenciar y desactivar el chat” (D3, 2021).

6.3.4. Experiencia Docente

Para los profesores participantes del grupo focal, el haber desempeñado su función docente bajo la modalidad de educación remota parece constituir una experiencia difícil: "una experiencia ambivalente, un reto pedagógica y didácticamente hablando" (D1, 2021); "una experiencia inolvidable, desgastante, poco agradecida, muy ardua para nosotros como docentes" (D2, 2021); y "muy mala al inicio (...)Después se volvió más fácil(...) Nosotros no estábamos preparados para esto, pero siento que pudimos sacarla adelante" (D3, 2021).

En este sentido, a pesar de las dificultades inherentes al cambio de modelo, y a lo traumático de las circunstancias desencadenadas con la pandemia de Covid-19, se le añadió la falta de dominio de los recursos tecnológicos:

Para mí el contra era la comunicación así por la tecnología, porque uno no sabía cómo enseñar por medio de una pantalla o a través de una pantalla, es que ni la licenciatura la hice así, y yo solo manejo las redes sociales básicas y era muy complicado y heavy... eso era para gente que supiera mucho de internet y esas cosas. (D1, 2021)

Así las cosas, es posible apreciar un cierto nivel de temor por lo desconocido que invadió a los docentes, quienes dentro de su experiencia profesional manifestaron no contar con las habilidades necesarias para emprender esta nueva etapa de enseñanza, y consideraron que esta

nueva metodología no podría satisfacer los requerimientos educativos: “a mí me parece que la comunicación se tergiversa y más cuando uno no sabe cómo hablar por esos aparatos” (D1, 2021).

En opinión de Gros (2011), el docente debe: “adoptar un papel de guía, de orientador, tiene que dar apoyo al estudiante, dinamizar la acción de éste a lo largo de su proceso de aprendizaje y ayudarlo a dirigirla hacia la consecución de los objetivos establecidos” (p. 21), tarea que emprendieron estos tres profesores de primaria de Medellín.

No obstante lo referido previamente, del ejercicio de reflexión y recapitulación llevado a cabo por los participantes, es posible encontrar numerosas experiencias positivas que vinieron a enriquecer no solo las capacidades pedagógicas de aquellos, sino que los hicieron crecer como personas en unos momentos marcados mundialmente por la desesperación e incluso la muerte: “hasta al perro le dimos clase” (D2,2021); “hasta uno... ya pensaba uno en renunciar y colgar los zapatos” (D1,2021); “aunque al inicio no fue tan chévere y no sabíamos cómo conectarnos y hacerlos conectar, después se fueron acercando a los enlaces de forma voluntaria y participaban de las clases” (D3,2021).

Incluso, los docentes tuvieron una oportunidad única de interacción con los estudiantes, ya que pese a la distancia física que los separaba, se verificó un auténtico acercamiento a sus estudiantes y su contexto familiar, que les permitió comprender mejor las condiciones generales en que se desarrollaba el aprendizaje:

Yo creo que cuando prendían las cámaras pudimos conocer más sobre ellos y sus familias; cómo vivían, con quien, en donde hacían las tareas, quien los acompañaba, era como hacer una visita domiciliaria a cada estudiante, a mí eso me pareció muy pertinente

porque incluso muchas veces mis clases las recibieron los primos de mis estudiantes y hasta las visitas. (D2, 2021)

6.4. Actitudes que Revelan Elementos de la Inteligencia Emocional de los Estudiantes:

6.4.1. Participación

Según las modernas tendencias de implementación de modelos educativos remotos, la participación constituye un factor esencial para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de los entornos virtuales. Al respecto, Gros (2011), expone como en la actualidad:

En la tercera generación, el sentido de la formación en red se orienta hacia el trabajo en equipo y al estudiante se le pide que sea capaz de gestionar y producir conocimiento de forma conjunta. Se trata de un enfoque del trabajo más coherente con la filosofía de la web 2.0, basada en la participación y en la construcción colectiva de conocimiento desde un planteamiento interdisciplinario y más transversal a la experiencia vital de los estudiantes. (p. 15)

En este sentido, los docentes participantes refieren las dificultades que supuso contar con niveles adecuados de participación de sus alumnos: “Pienso también que para ellos era duro permanecer en una pantalla por muchas horas” (D3). En este punto conviene señalar que dentro de los entornos virtuales la participación de los educandos no solo alude al hecho de conectarse durante los encuentros sincrónicos, sino que también hace referencia a realizar intervenciones orales o escritas:

Y ahora que dicen cuando no participaban... ¡Ja! eso sí que era duro para uno, estamos como el meme preguntando a cada momento si nos escuchaban o si aún estaban ahí. Era como hablando solos o simplemente darle clase a un montón de chicos que no les importaba lo que el profesor decía. (D3, 2021)

En este sentido, los docentes acusaron la escasa participación, especialmente durante los primeros encuentros sincrónicos, indicando que durante las clases virtuales se presentó: “falta de participación de los estudiantes durante las clases, dejando la responsabilidad solo al docente” (D1, 2021). No obstante, igualmente manifestaron que conforme fue pasando el tiempo, los educandos: “se fueron acercando a los enlaces de forma voluntaria y participaban” (D3, 2021).

6.4.2. Expresión de Emociones

Como lo señala Goleman (1995), “la infancia y la adolescencia constituyen una auténtica oportunidad para asimilar los hábitos emocionales fundamentales que gobernarán el resto de nuestras vidas” (p. 6). En este sentido, vale la pena suscribir lo expresado por el docente participante identificado como D1, quien afirma desde su experiencia profesional que:

Las emociones siempre van a influir en el aprendizaje porque nosotros hemos visto que cuando los niños vienen tristes, bien aburridos o tuvieron un problema en la mañana antes de salir para acá, bueno cualquiera de los problemas que pueden tener con los papás o familiares, y pues están decaídos y no prendían la cámara, no hablaban. (D1, 2021)

Al respecto, resulta pertinente recordar con Goleman (1995), “La capacidad de expresar los propios sentimientos constituye una habilidad social fundamental” (p. 74). Puntualmente,

dentro de los resultados obtenidos del grupo focal se advierte que los estudiantes tuvieron la capacidad de saber expresar sus emociones de manera adecuada: “mis pelaos siempre se manifestaban el amor por el chat y se tiraban besos y me decían que les hacía mucha falta, incluso decían maldito coronavirus” (D3,2021).

De acuerdo con lo anterior, como consecuencia de la pandemia de Covid-19, parte significativa de las emociones manifestadas por los educandos durante los encuentros sincrónicos estaban directamente relacionadas con este tema:

Apenas nos conectábamos a clase empezaban profe mi papá tiene Covid, mi tía tiene Covid, mi abuela tiene Covid... y no faltaba el que hiciera un comentario de pronto fuera de tono que era verdad, pero que podía afectar al compañero. (D2, 2021)

Así pues, durante las clases desarrolladas mediante este nuevo modelo de educación remoto, los sentimientos y emociones de los educandos afloraron: “sentía que algunos lloraban” (D2, 2021).

Sobre la base de estas consideraciones, la pertinencia en la expresividad emotiva abarca tanto el qué comunicar, como dónde, a quién y cuándo hacerlo. Como lo sostiene Goleman (1995), en materia de saber expresar las emociones, las “estrategias y del momento en que pueden manifestarse constituye un factor esencial de la inteligencia emocional”(p. 74), de manera tal que es posible por medio del análisis de los resultados de este grupo focal, apreciar un alto nivel de sensibilidad en estos niños, ya que eran capaces de realizar abstracciones en esta materia, discriminando determinados temas para tratarlos con prudencia y discreción, en atención a los sentimientos de los demás: "la muerte y la enfermedad se convirtieron en temas que eran tratados con mucha discreción" (D2, 2021).

De igual manera, los docentes manifiestan que durante el periodo en que se llevaron a cabo las clases virtuales, se produjo un crecimiento significativo de la empatía, que para Goleman (1995), constituye “la raíz del altruismo (...) en la habilidad para comprender las emociones de los demás” (p. 5), de forma que se:

Favoreció mucho la empatía grupal, como al principio hablamos tanto de lo que sucedía con la pandemia y la muerte, yo creo que ellos se volvieron más solidarios del dolor, más empáticos con lo que sucedía, de pronto no tanto para decir cosas lindas, pero si por lo menos se quedaban callados ante circunstancias que antes las tomaban como chistes o burlas. (D1, 2021)

Finalmente, cabe acotar que según lo expuesto por los docentes, las capacidades de los educandos para expresar sus emociones durante la implementación del modelo educativo remoto no solo se acrecentó, sino que tuvo la cualidad de incorporarse a las personalidades de los niños, proyectándose a largo plazo: “los primeros días cuando llegaron acá que se conocieron de manera presencial, eso era muy difícil también hacer las actividades, porque todos querían hablar, compartir o preguntarse cosas” (D3, 2021).

6.4.3. Conflictividad

Dentro de la dinámica de todas las relaciones interpersonales, es natural y hasta predecible el surgimiento de desacuerdos, generados a partir de la diferencia de opiniones y criterios, y en la manera en que estos se han expresado, pudiendo llegar a causar verdadero disgusto y malestar. En este sentido, Goleman (1995), al comentar el trabajo de la psicóloga Diane Tice, sostiene que “el hecho de expresar abiertamente el enfado constituye una de las

peores maneras de tratar de aplacarlo, porque los arranques de ira incrementan necesariamente la excitación emocional del cerebro y hacen que la persona se sienta todavía más irritada” (p. 45).

De manera concreta, los docentes que participaron en el grupo focal manifestaron que durante el desarrollo de los encuentros sincrónicos no hubo un número significativo de conflictos entre los estudiantes, caracterizándose el clima del aula virtual por la tranquilidad y la concordia.

En este sentido, se destaca como el entorno virtual condujo a formas de expresión típicas del mismo, donde el carácter inquieto y juguetón propio de los niños se puso de manifiesto: “unas veces activaban los micrófonos para molestar o utilizaban el chat para hacerse bromas los unos a los otros” (D3).

Al respecto, como lo recuerdan Elias et al. (2001), “ayudar a los niños a resolver conflictos de forma más efectiva y a esgrimir una actitud responsable y generosa en la toma de decisiones lleva mucho tiempo. Implica inculcar una compleja serie de aptitudes” (p. 68). Siendo para el caso en análisis, la distancia física la aparente clave de la ausencia de conflictos:

Los peaos no tenían con quien pelear y eso fue bueno. Los grandes conflictos que teníamos eran que no se conectaban o la falta de motivación para hacer los trabajos, pero creo que lo más positivo de la educación remota fueron las ausencias de problemas. (D1, 2021)

Asimismo, ante el surgimiento de focos de conflicto durante el desarrollo de las clases llevadas a cabo mediante el modelo de educación remota, los docentes apelaban a medidas disuasivas inmediatas para extinguir y evitar la propagación de las discusiones: “me tocaba

silenciar y desactivar el chat” (D3, 2021); “la solución era también decirles que se salieran del enlace y después hablar con ellos y sus familias” (D2, 2021).

6.4.4. Responsabilidad

La responsabilidad es un tema necesariamente abordable, ya que en opinión de Türker y Zingel (2008, citados por Gros, 2011) los modelos de educación remota “implican al aprendiz como responsable principal de la propia planificación y evaluación en el proceso formativo, lo que resulta en un aprendizaje autodirigido y autogestionado” (p. 130).

De acuerdo con los razonamientos que se han venido planteando, los docentes participantes del grupo focal manifestaron que el periodo de clases virtuales desarrolladas mediante la implementación del modelo de educación remota se pudo evidenciar un incremento real en la responsabilidad de los educandos, quienes demostraron autodisciplina y salud emocional en el cumplimiento de sus tareas académicas, indicando un incremento en: “desarrollo de la responsabilidad y autonomía por parte de los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje” (D1, 2021).

Al respecto, resulta oportuno señalar con Elías (2001) “cuando los progenitores imprimen un tono positivo y ayudan a sus hijos a resolver problemas, más que proporcionar respuestas o tomar todas las decisiones, es mucho más probable que el niño desarrolle un sentido de la responsabilidad” (p. 27), situación que se verificó durante los encuentros sincrónicos.

6.4.5. Silencio y Mutismo

Una subcategoría encontrada dentro de los resultados del grupo focal fue la del silencio o mutismo de los estudiantes. En relación con este punto en concreto, Goleman (1995), indica que: “como dijo Aristóteles, el problema no radica en las emociones en sí sino en su conveniencia y en la oportunidad de su expresión” (p. 6). En tal sentido, los participantes del grupo focal manifestaron que durante su experiencia docente en el periodo en que transcurrieron los encuentros sincrónicos llevados a cabo por la implementación de la modalidad de educación remota, el silencio fue un denominador común en los estudiantes, especialmente en el desarrollo de las primeras clases: “los estudiantes se quedaron callados, callados, callados...” (D1, 2021).

En este sentido advierte Goleman (1995) que dentro de las estrategias más comúnmente utilizadas para lidiar con las emociones negativas “resultan francamente perjudiciales y no hacen más que empeorar la situación. Una de estas estrategias consiste en aislarse, lo cual, si bien puede resultar atractivo cuando nos sentimos abatidos, también contribuye a aumentar nuestra sensación de soledad y desamparo” (p. 49). Así las cosas, en opinión de sus profesores, los estudiantes del quinto grado de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo se tornaron más silentes y apáticos, sin embargo, existen temáticas que rompen ese silencio y los hace expresar sus ideas y opiniones con facilidad: “son más callados y apáticos, pero eso sí, si usted les habla de un tema que para ellos es interesante de una se enganchan” (D1, 2021)

Al respecto, Gros (2011) sostiene que ante la implementación de modelos de educación remota: “el profesorado debe ir instaurando este modelo paso a paso, con actividades sencillas y comprensibles, que progresivamente creen un clima propicio en el aula y hagan sentir seguridad en el proceso, tanto a los estudiantes como al propio docente” (pp. 55-56).

6.4.6. Seguridad al Expresarse

En relación con esta subcategoría, los entornos de aprendizaje remoto pueden constituir espacios fecundos para el fortalecimiento de este tipo de actitudes que constituyen indicadores sólidos de inteligencia emocional. Al respecto Goleman y Senge (2016) exponen lo siguiente:

Por lo general, el mejor aprendizaje se produce en una atmósfera afectuosa, de apoyo, en la que exista una sensación de seguridad, de respaldo y atención, de cercanía y conexión. En un espacio de estas características, el cerebro de los niños alcanza con más facilidad el nivel de eficiencia cognitiva óptima y de preocupación por los demás. (p. 18)

En este orden de ideas, los docentes que participaron en el grupo focal manifestaron que, durante el desarrollo de los encuentros sincrónicos llevados a cabo dentro de la modalidad de educación remota, sus estudiantes lograron alcanzar elevados niveles de seguridad al expresarse, pero bajo condiciones muy concretas:

Lo que sí puedo decir es que aprendieron a expresarse un poco más, debe ser que no tenían la presión de ver a sus compañeros y las caras de risa, yo en español los ponía a analizar los libros que leíamos y si vieran los resultados tan hermosos que me dio apagar todas las cámaras y que solo la prendiera el que estaba leyendo y haciendo el resumen crítico; este resultado jamás me hubiera salido así en la presencialidad. (D3, 2021)

Al hacer referencia a la asertividad, Goleman (1995) la define como la habilidad que tiene una persona para “afirmar sus intereses y sentimientos sin ira ni pasividad” (p. 187), habilidad que, según la opinión calificada de sus profesores participantes del grupo focal,

pudieron adquirir sus educandos: “es que si vamos a hablar de eso, todo hablaban como loros cuando se sintieron en confianza de hacerlo, eran como más asertivos para expresar incluso lo que no les gustaba” (D1, 2021).

De conformidad con lo anteriormente expuesto, Gros (2011) expone que dentro de los entornos de educación remota:

Serán muy importantes las muestras de seguimiento, apoyo (cognitivo y afectivo) que haga el profesor en este proceso en el que el estudiante está tan implicado. Con su refuerzo el estudiante adquiere seguridad y confianza para intervenir y arriesgar en sus manifestaciones respecto al contenido que se esté trabajando. (p. 64)

Al respecto, la seguridad que les otorgaba el no poder observar los rostros de sus compañeros mientras que realizaban sus exposiciones y participaban durante los encuentros sincrónicos, constituyo una herramienta que emplearon los docentes para fomentar la participación:

Si vamos a hablar de la comunicación, el solo hecho de que no prendieran la cámara los hacía sentirse seguros y confiados de lo que decían, a mí me decían mucho que los obligara a prender cámaras, pero yo encontré en eso un mecanismo para que participaran. (D2, 2021)

6.5. Impacto de la Educación Remota sobre Estudiantes con Riesgo Psicosocial:

6.5.1 Motivación

Por cuanto se trata de una de las competencias más características del acompañamiento al aprendizaje del estudiante, este debe considerarse con especial atención por parte de los docentes, en función de los factores que lo caracterizan, para que el proceso se produzca de una forma apropiada (Carrillo et al. 2009; McClelland, 1989). En este sentido Gros (2011), indica que dentro de los entornos de educación remota el docente debe:

Ser capaz de crear y mantener un clima de motivación por el aprendizaje: La motivación es uno de los pilares fundamentales para el aprendizaje. La presencia sistemática del profesor y el acompañamiento de la actividad de aprendizaje debe estar apoyada en acciones que motiven a los estudiantes. (p. 68)

En este orden de ideas, los resultados ofrecidos por los docentes participantes del grupo focal suministran valiosos aportes. Asimismo, vale la pena traer lo señalado por Gros (2011), quien, al hacer referencia a los modelos educativos de tercera generación, sostiene que estos deben poner necesariamente el “énfasis en la flexibilidad y la participación” (p. 20), con el fin de mantener motivados a los educandos. De esta manera se tiene que la flexibilidad que caracteriza a estas formas de aprendizaje virtual constituye un aliciente para los estudiantes, a quienes les atrae poderosamente la posibilidad de manejar a discreción su entorno físico de aprendizaje: “el hecho de que podían recibir las clases en cualquier parte, estuvieran donde estuvieran” (D3, 2021).

No obstante, en opinión del docente participante del grupo focal a quien se le identifica como D1, la falta de alteridad física directa que implica el desarrollo del proceso educativo a través de modalidades remotas suprime por completo la motivación de los estudiantes en riesgo

psicosocial de continuar con sus estudios, por cuanto para estos niños, el asistir a la escuela como espacio físico, aporta mucho más que la simple adquisición de conocimientos:

Para los chicos en riesgo psicosocial se perdió la motivación porque ellos disfrutaban más venir al colegio a socializar más que estudiar y, al perderse esto, pues se perdió el verdadero sentido de venir al colegio. Estos chicos perdieron la motivación por estudiar porque ellos por lo general tienen problemas en el aprendizaje y en el comportamiento, ellos asisten al colegio, pero no vienen a estudiar, hay algo más que los motiva y es este espacio donde pueden socializar, dónde puede molestar, quemar energía, donde pueden hablar, meterse en problemas y al no tener este espacio, entonces simplemente lo que hicieron es no estar en clase. (D1, 2021)

De igual manera, uno de los participantes pudo identificar como una de las principales motivaciones de estos estudiantes para continuar con su proceso educativo a través de la modalidad remota, fue la posibilidad de comunicación con sus compañeros por medio de los encuentros sincrónicos, motivado por la superación del aislamiento social que caracterizó este periodo de la pandemia: “siento que el solo hecho que continúan en contacto con los compañeros fue un aspecto motivante para ellos” (D2, 2021). Al respecto Elias et al. (2001) afirma que "la búsqueda de relaciones afectivas y atención positiva son primordiales motivadores de conducta, en especial para los niños" (p. 73).

Por otra parte, la simplificación de los contenidos que llevó a la reducción de las horas de clase, así como del número de actividades asignadas y su nivel de dificultad, fungió como estímulo positivo para que los estudiantes en riesgo psicosocial aprovecharan la oportunidad de cumplir con sus deberes y obligaciones escolares más fácilmente que de forma presencial:

Pienso que estar conectados a unas clases durante dos horas y cuatro al final y tener todas las tardes para ellos libres eso era motivante. También librarse de hacer evaluaciones y tareas complicadas, porque no nos digamos mentiras, la verdad es que las tareas y trabajos que les enviábamos estaban muy fáciles y eran notas por todo, eso hacía que el proceso educativo fuera menos dispendioso para los que siempre habían tenido dificultades por ejemplo en el aprendizaje. (D2, 2021)

6.5.2 Autorregulación Emocional

Para presentar los resultados de esta subcategoría, es preciso partir por señalar que Goleman y Senge (2016) afirman categóricamente que un entorno educativo afectuoso, de confianza y seguridad es fundamental para el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes en riesgo psicosocial, cuando indican lo siguiente:

Un ambiente así tiene especial importancia para los niños en mayor peligro de desviarse del buen camino debido a experiencias previas de penurias, abusos o desatención. Según diversos estudios con niños de alto riesgo que han acabado prosperando en la vida —que son resilientes—, la persona que imprime un rumbo nuevo a su vida suele ser un adulto bondadoso, casi siempre un profesor. (p. 18)

Así las cosas, queda evidenciado el papel protagónico y la trascendencia del docente para estos estudiantes en riesgo psicosocial. En este sentido, los participantes del grupo focal manifestaron que el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la implementación de un modelo de educación remota, resultó sumamente beneficioso en términos de autorregulación emocional de todos sus estudiantes, pero de manera especial, para los

estudiantes en riesgo, y con un historial de comportamiento problemático o conflictivo (Albo et al., 2019), expresando estos profesores lo siguiente:

Por primera vez muchos de los estudiantes que tenían muchas anotaciones por comportamiento las dejaron de tener, porque no tenían con quien molestar... jajaja en la casa se lo tenían que aguantar de más, pero por lo menos acá en la clase no había peleas ni discusiones con agresiones físicas y de vez en cuando hubo una verbal, porque no había con quien. (D1, 2021)

De esta forma, la virtualidad trajo una verdadera mejora para estos estudiantes, quienes experimentaron una transformación en su comportamiento:

Los que se caracterizan por ser cansones, impulsivos o con problemas en el comportamiento o con diagnóstico, pues estuvieron muy calmados y tranquilos, ellos siempre brillaron por su calma, creo que eran más pendientes por avanzar en los temas y por terminar las clases a tiempo. (D1, 2021)

Así las cosas, se tiene que el aislamiento físico impuesto como medida de protección sanitaria ante el avance de la pandemia de Covid-19, sustrajo los factores detonantes del conflicto en la dinámica de clases; empero, aunque esta medida halla resultado colateralmente beneficiosa para la autorregulación emocional de estos niños, el aislamiento y la limitación en las formas de comunicación y socialización, de manera obligatoria jamás podrá constituir la solución para abordar los problemas de conducta de estos educandos, por cuanto el mantenerse alejados de sus pares puede llegar a generar estrés y depresión en los estudiantes:

No tenían con quien discutir, nadie los molestaba o buscaban peleas. Pienso también que para estos chicos el espacio físico se les vuelve en un detonante y al no estar acá, pues por lo menos no tenían anotaciones en el observador. Sin embargo, para algunos el encierro se convirtió en un detonante para cosas como la ansiedad y hasta la depresión. (D2, 2021)

6.5.3. Habilidades Sociales.

En este punto se debe partir suscribiendo lo expresado por Goleman (1995), para quien las habilidades sociales “son las que nos permiten relacionarnos con los demás, movilizarles, inspirarles, persuadirles, influirles y tranquilizarles profundizar, en suma, en el mundo de las relaciones” (p. 74). Así las cosas, dada cuenta de su relevancia, se deben destacar el notorio desacuerdo entre las opiniones divergentes suministradas por los participantes del grupo focal, que surgen como resultado de su experiencia docente durante la implementación del modelo de educación remota. De esta manera, las opiniones en contra se sostienen en los siguientes términos: “hablar de las habilidades sociales, pienso que es como lo que vamos a tener que pagar por lo que sucedió con todo lo del Covid, los estudiantes se quedaron callados, callados, callados...” (D1, 2021).

Por su parte, las opiniones a favor expresan lo siguiente:

Incluso comprendían las situaciones difíciles que vivían los de su alrededor: la muerte y la enfermedad se convirtieron en temas que eran tratados con mucha discreción. Para mí esto fue donde más se privilegiaron los chicos en pandemia, me atrevería a decir que se favorecieron todas las habilidades sociales. (D2, 2021)

En este sentido, si se toma en cuenta la opinión de Goleman (1996), las habilidades sociales por excelencia son el autocontrol y la empatía, sobre las cuales se cimientan las así llamadas habilidades interpersonales. Al respecto, los participantes expresaron haber observado por parte de sus estudiantes con riesgo psicosocial, manifestaciones de estas dos habilidades sociales en el desarrollo de los encuentros sincrónicos: “eran como más asertivos para expresar incluso lo que no les gustaba” (D1, 2021); “los que se caracterizan por ser cansones, impulsivos o con problemas en el comportamiento o con diagnóstico, pues estuvieron muy calmados y tranquilos, ellos siempre brillaron por su calma, creo que eran más pendientes por avanzar en los temas y por terminar las clases a tiempo” (D1, 2021).

En suma, los estudiantes en riesgo psicosocial fueron capaces de demostrar en sus relaciones y frente a sus profesores: empatía, inteligencia emocional, asertividad, capacidad de escucha, capacidad de comunicar y emociones, resiliencia, tolerancia y modulación de la expresión emocional (Caballo, 2007; Torres, 2018):

Favoreció mucho la empatía grupal, como al principio hablamos tanto de lo que sucedía con la pandemia y la muerte, yo creo que ellos se volvieron más solidarios del dolor, más empáticos con lo que sucedía, de pronto no tanto para decir cosas lindas, pero si por lo menos se quedaban callados ante circunstancias que antes las tomaban como chistes o burlas. (D1, 2021)

6.6. Discusión: Hallazgos Relacionados con el Planteamiento del Problema, la Pregunta del Problema y los Objetivos Propuestos.

La formulación del planteamiento del problema y la pregunta problema suponía realizar un estudio de investigación educativa mediante grupos focales a docentes y entrevistas a estudiantes con riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín, encaminado a responder a interrogantes que la perspectiva cuantitativa no puede recoger en su totalidad.

Es indudable el esfuerzo científico que se está invirtiendo en el estudio de todas las pautas que permiten relacionar la educación remota con las emociones propias de los contextos educativos (Martínez et al. 2021; Pinedo 2020; Sardón 2020), pese a que el perfil de la mayoría de estas investigaciones conlleva una acotación de conocimientos desde la perspectiva cuantitativa, cuya pretensión metodológica reside en la comprobación de hipótesis preconcebidas. Así, los cuestionarios aplicados con la finalidad de obtener una valoración numérica presentan preguntas a responder prescindiendo, por completo de cualquier opinión subjetiva, así como de otro tema que pueda afectar a los entrevistados, más allá de aquel asunto por el que se pregunta.

Sin embargo, al igual que otros autores con experiencia sobre el tema con esta metodología (Osorio-Tamayo & Millán, 2020) se estima necesario seguir siendo realistas en la complejidad del proceso por los numerosos y variados factores que influyen en el mismo. No obstante, se consideró factible demostrar que era posible recoger opiniones, matices y actitudes de los docentes y estudiantes en relación con la influencia de la educación remota en el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes con riesgo psicosocial.

Partiendo de una muestra de 10 estudiantes y 3 docentes del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín, que vivieron en primera persona el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el modelo educativo bajo el esquema de atención remota, ¿por qué no conocer las perspectivas y testimonios de quienes afrontaron los retos pedagógicos asociados al desarrollo y fortalecimiento de habilidades propias de la inteligencia emocional de población escolar en riesgo psicosocial?

Cabe advertir que a partir del presente estudio no se podría realizar generalizaciones absolutas de los resultados obtenidos extrapolables a otros contextos, pues, en la cantidad de comentarios que se registran en los datos, interviene un factor de azar que depende del grado de participación de los docentes del grupo focal.

En resumen, se escuchó atentamente a los docentes y estudiantes, tenido en cuenta todos y cada uno de los matices que han expuesto en su discurso sobre la influencia de la educación remota en el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes con riesgo psicosocial, ya que desde el momento en que para ellos un aspecto ha sido suficientemente importante como para ser comentado, también lo ha sido para ser recogido en la presente investigación científica.

En el apartado correspondiente a los resultados se presentó una tabla que incluye las categorías, en donde las principales se corresponden básicamente con el guion de preguntas de conducción de los grupos, las divisiones en subcategorías provienen del contenido emergente de los participantes.

A continuación, se procederá a discutir los resultados siguiendo los objetivos propuestos y contrastándolos con el marco conceptual.

6.6.1. Aspectos de la educación remota que motivan a los estudiantes en riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo para que realicen sus actividades académicas.

El discurso que profesores y alumnos han ofrecido sobre la motivación demuestra la presencia de una educación emocional consistente dentro de los educandos (Carrillo et al., 2009; Goleman & Senge, 2006; McClelland 1989). De esta manera, los estudiantes que se encuentran en riesgo psicosocial hallaron dentro de los entornos virtuales de aprendizaje maneras de dar continuidad a su proceso de formación.

Así las cosas, se tiene que, para los estudiantes, las motivaciones estuvieron divididas en cuatro categorías fundamentales: la facilidad en las tareas asignadas, que facilita el cumplimiento de los deberes; el deseo de adquisición de conocimientos, asociado a la búsqueda de crecimiento y superación personal, la novedad de poder manejar su entorno físico de estudio y el deseo de comunicación en tiempos de aislamiento social. A su vez, estas motivaciones adoptaban desde la óptica de los educandos las formas de recompensas mediatas e inmediatas, comprendidas en un amplísimo espacio temporal, yendo desde la satisfacción instantánea generada por tener interacción con sus compañeros o el uso de herramientas tecnológicas, hasta la perspectiva de un mejor futuro profesional. De allí la importancia de orientar la motivación hacia el logro de objetivos concretos.

Por otra parte, llama poderosamente la atención que los docentes lograron desde su experiencia profesional, identificar estas mismas cuatro motivaciones en sus estudiantes, las

cuales para muchos alumnos resulta sumamente motivador el aspecto flexible e innovador del aprendizaje por medio de las nuevas tecnologías (British Council, 2020; Gros, 2011).

Finalmente, se destaca como los estudiantes manifiestan una clara necesidad de reconocimiento, así como una fuerte satisfacción ante demostraciones de aprobación relacionadas con su desempeño académico, por lo que los refuerzos positivos de profesores y familiares constituyeron un factor esencial para motivar a los estudiantes en riesgo psicosocial, para que realicen sus actividades académicas, motivación que para los profesores que participaron en el estudio sí estuvo presente, por cuanto fueron testigos del desarrollo de la responsabilidad y autonomía por parte de los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje.

6.6.2. Estrategias de autorregulación emocional utilizadas por los estudiantes en riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo bajo la modalidad de educación remota.

Este punto es, sin duda alguna, uno de los de mayor relevancia dentro del presente estudio, y en donde los resultados obtenidos fueron más elocuentes, por cuanto se puso de manifiesto un verdadero manejo de las emociones por parte de los estudiantes en riesgo psicosocial (Fernández & Extremera, 2005; Goleman 1995; Ato-Lozano et al., 2004

En tal sentido, durante el desarrollo de los encuentros sincrónicos los educandos supieron moderar las emociones negativas e intensificar las positivas (Fernández & Extremera, 2005), lo que condujo a un clima de aula virtual caracterizado por la concordia y la armonía.

Para los docentes, estas transformaciones en el comportamiento de aquellos estudiantes con historiales problemáticos de comportamiento vienen a ser efectos colaterales del aislamiento físico en que estaban los niños durante el desarrollo de las clases virtuales. De acuerdo con lo anterior, el detonante de las situaciones conflictivas reside en buena medida en la proximidad entre los individuos y, por ende, el número de conductas disruptivas desciende sensiblemente ante las limitaciones impuestas en materia de distanciamiento social, como las implementadas durante los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante las modalidades de educación remota.

Aunado a lo anterior, la tranquilidad y ausencia de conflictos llevó a una ausencia de llamados de atención para reconvenir a estos estudiantes, lo cual fue asumido como un estímulo positivo para aquellos educandos que estaban acostumbrados a recibir notificaciones por su comportamiento habitual, dentro del sistema educativo tradicional.

Para los estudiantes, la clave del control de sus emociones (Valera, 2018) está en consonancia con el propósito de limitar los comentarios molestos, al decidir aprovechar los espacios de participación y comunicación para referirse a temas considerados como agradables, concretamente a asuntos relacionados con las actividades educativas y para comunicarse, como al compartir ideas e impresiones con sus compañeros de clase.

En síntesis, la falta de alteridad física, aunada a las restricciones en la movilidad, llevaron a los educandos en riesgo psicosocial a priorizar el aprovechamiento de los escasos espacios de interacción social, abocándose a temas útiles (como los educativos) y reconfortantes (hablar con amigos del colegio).

6.6.3. Importancia de las habilidades sociales en el desarrollo de las actividades académicas de los estudiantes en riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo bajo la modalidad de educación remota.

Respecto a lo manifestado por docentes y estudiantes, las habilidades sociales y sus naturales repercusiones emocionales tienen una enorme importancia para el desarrollo de las actividades académicas. En este sentido, todos los participantes fueron enfáticos en señalar que el componente emocional y su adecuado manejo contribuyen sensiblemente en el rendimiento académico estudiantil, siendo esta interdependencia mucho más notoria y beneficiosa en los estudiantes en riesgo psicosocial, según lo indicado por sus propios profesores.

Estos hallazgos de las entrevistas y del grupo focal coinciden con los resultados obtenidos de investigación previa. En ese sentido la investigación realizada por Pinedo (2020) con una muestra de los estudiantes de secundaria de Pucallpa (Perú) que participaron de la estrategia “Aprendo en casa” establecida por el Ministerio de educación de ese país, para dar respuesta ante la emergencia sanitaria mundial, encontró una relación positiva entre la empatía y el desarrollo de actividades académicas y de aprendizaje, el autor llegó a esta conclusión después de realizar el análisis a las dinámicas de dicha estrategia, mediante la aplicación de un instrumento de corte cuantitativo que le permitió corroborar que los estudiantes que sintieron empatía con su entorno (espacio, compañeros y docentes) cumplieron con el desarrollo de las actividades académicas propuestas.

En resumen, los resultados de los instrumentos diseñados y aplicados coinciden en formular un llamado de atención, ya que si verdaderamente se logra comprender que las emociones tienden a impulsar acciones concretas en materia de crecimiento intelectual y

emocional (Fernández & Extremera, 2005), desde las aulas físicas o virtuales se le daría prioridad al desarrollo de estrategias efectivas y eficaces conducentes a promover de manera más decidida la inteligencia emocional y las habilidades sociales de los niños, en especial de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad y riesgo psicosocial.

Capítulo 7. Conclusiones

El papel que desempeñan los docentes, es uno de los aspectos más relevantes puesto que estos han tenido que llevar toda su creatividad, su disposición y capacidad de adaptación al máximo para que los estudiantes se motiven a participar de cada uno de los encuentros, ya que el cambio de educación presencial a la remota implicó que los docentes cambiaran por completo sus prácticas, pues el uso de alternativas tecnológicas generó la urgencia de una capacitación para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes.

Debemos recordar que la implementación de la modalidad de educación remota en el grado quinto de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo de la ciudad de Medellín se caracterizó en su primera etapa por la improvisación, lo que generó dentro de los docentes participantes dentro del presente estudio, sentimientos de inconformidad y disgusto, derivados del estrés ocasionado por el cambio repentino en la manera de desarrollar el ejercicio de su profesión docente. Al respecto, el no contar con plataformas, materiales y directrices claras frente a la implementación de las nuevas dinámicas llevó a algunos a considerar seriamente el abandonar sus trabajos.

A pesar de que la educación remota es una experiencia novedosa para los estudiantes, los aspectos más motivantes, al igual que en la modalidad presencial, fueron las calificaciones, el deseo por no quedarse atrasados y la necesidad de ser promovidos al siguiente curso, lo cual denota la existencia de un grado de responsabilidad implícito.

La estrategia de simular un aula de clase permitió que los estudiantes establecieran un tipo de vínculo con sus compañeros, aunque no fue sensorial, si logró ser un aspecto motivante para que asistieran a las clases, ya que este espacio les permitió socializar a pesar del largo periodo de desconexión.

Por lo tanto, se evidenció la necesidad latente de compartir espacios fundamentales dentro del proceso de formación emocional, como lo son las relaciones entre pares, los juegos, el hecho de compartir momentos únicos que se generan al interior de la cotidianidad del contexto escolar, incluso las discusiones que hacen parte de las rutinas propias del colegio.

Se pudo comprobar como algunos espacios poco convencionales, como las habitaciones o el comedor se adecuaron para recibir las clases, lo cual permitió generar un clima de confianza entre los estudiantes, donde más que el espacio primó el impulso por aprender. A su vez, fue una oportunidad para que los docentes conocieran en parte, el entorno, las dinámicas y el marco de realidades en el cual conviven los estudiantes.

Es así como la educación remota promovió las relaciones enmarcadas dentro de la cordialidad y la autorregulación emocional al interior del grupo de estudiantes que participaron en la investigación, puesto que la mayoría manifestó haber solucionado algunos conflictos que se suscitaron de manera tranquila.

Aunque la educación remota supone distancia de contacto, se pudo evidenciar que este grupo de estudiantes logró mantener la sensibilidad frente a las problemáticas de su entorno escolar con lo cual se fortalecieron algunos lazos de amistad; así mismo, al interior de los núcleos familiares se pudo observar la capacidad de algunos chicos para resolver de manera idónea algunas situaciones que generaron conflictos.

Es claro que los estudiantes que hicieron parte de esta investigación requieren de refuerzos positivos de manera permanente, este fue un factor que produjo altos grados de satisfacción y motivación para la consecución de las actividades pedagógicas.

Por lo tanto, se concluye que la educación remota se convirtió en la oportunidad para algunos estudiantes de exteriorizar sus sentimientos y pensamientos, frente a la realidad de enfermedad y muerte que algunos estaban experimentando al interior de sus núcleos familiares, lo cual dio cuenta de las dificultades que podrían estar viviendo a nivel emocional.

Por otro lado, la manipulación de los dispositivos tecnológicos (para silenciar) sirvió como minimizador de los conflictos entre estudiantes y se convirtió en una manera útil de intervención por parte de los docentes, así mismo se consolidó el mutismo como manera expresión, convirtiéndose en una opción de respuesta opositora en diferentes momentos durante los encuentros educativos.

La percepción de los estudiantes en cuanto al proceso de aprendizaje se vincula directamente con el estado de ánimo y con la emocionalidad a nivel individual, en ese sentido, a mayor grado de bienestar mejores resultados. Los estudiantes valoraron las acciones implementadas por la institución educativa y los docentes para dar continuidad a su proceso de formación, esto generó un estado de bienestar entre este grupo, lo cual se puede catalogar como un aspecto positivo de la educación remota.

Se puede concluir que la educación remota favoreció el desempeño académico y la autorregulación a nivel emocional de los estudiantes que participaron en esta investigación, tomando en cuenta que debido a la condición de aislamiento las actividades pedagógicas y las dinámicas de socialización entre pares, tuvieron que acomodarse a la nueva normalidad, de tal

forma que las maneras de aprender y de relacionarse con los demás, tuvieron que ser adaptadas con el propósito de dar continuidad al proceso individual.

Durante el desarrollo del proceso investigativo se logró identificar cuatro aspectos fundamentales de la educación remota que motivan a los estudiantes en riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo para el desarrollo de sus actividades académicas, en primer lugar, la facilidad y simplicidad de las tareas asignadas, que facilita el cumplimiento de los deberes escolares; en segundo lugar la adquisición de conocimientos, asociado a la búsqueda de crecimiento y superación personal; en tercer lugar la flexibilización virtual, que les permite manejar el entorno físico y sincronizar los espacios de tiempo para el desarrollo de sus actividades y, por último, la necesidad de comunicación en tiempos de aislamiento social, que los lleva a buscar espacios de alteridad con sus pares.

Se pudo evidenciar que los estudiantes en riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo aplican como estrategia de autorregulación emocional, durante el desarrollo de las clases bajo la modalidad de educación remota, aprovechar al máximo los espacios de interacción y participación, con los cuales además de fortalecer su aprendizaje fraternizan con sus compañeros. En este sentido, en ausencia de interacción física directa entre los educandos y contando con oportunidades relativamente limitadas para poder expresarse, la calidad de las intervenciones se incrementó significativamente.

Para los estudiantes en riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo, con un historial de conductas problemáticas en entornos

educativos tradicionales, desarrollar su proceso de aprendizaje en entornos virtuales mediante la implementación de modalidades de educación remota, resultó beneficioso ya que fortalecieron su autorregulación emocional esto se pudo evidenciar cuando expresaron que no peleaban entre sí, que solo hablaban de temas agradables con sus compañeros e incluso en los espacios de silencio.

Mediante la realización de entrevistas y un grupo focal se pudo apreciar que los estudiantes en riesgo psicosocial del grado quinto de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo, aprovecharon la flexibilidad de los entornos virtuales de aprendizaje y la simplificación de las tareas y actividades asignadas, para cumplir con los requerimientos académicos solicitados, pero esto no garantiza totalmente que la educación brindada tenga la misma calidad que la que se recibe de manera presencial.

Para finalizar, la percepción general de la aplicación de una modalidad de educación remota en el quinto grado de primaria de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo diverge notoriamente entre estudiantes y profesores, en virtud de que los primeros emplean el adjetivo “buena” para calificar su experiencia, mientras que para los docentes se trata de una etapa de sus vidas profesionales bastante difícil y desafiante.

Recomendaciones

Luego de haber analizado ponderadamente los resultados de la investigación, se considera necesario establecer algunas recomendaciones que podrían aportar a la ampliación del estudio aquí realizado, reforzando en los estudiantes las actitudes que la investigación revela como elementos importantes para el fortalecimiento de la inteligencia emocional.

1. Para futuras investigaciones se recomienda realizar una investigación con estudiantes del grado quinto que no estén en riesgo psicosocial para determinar cómo influyo la educación remota posibilitando de manera favorable o desfavorable la inteligencia emocional.
2. Se profundice en la investigación ampliando la población de objeto incluyendo a los padres de familia del grado quinto, para determinar como la educación remota influyo de manera positiva o negativa en la inteligencia emocional de estos, teniendo en cuenta la expresión y el reconocimiento de emociones, comunicación asertiva, motivación y autorregulación.
3. Socializar con la comunidad estudiantil el impacto positivo que tuvo la educación remota en la inteligencia emocional de los estudiantes que se encontraban en riesgo psicosocial.
4. De acuerdo con los resultados arrojados por este estudio en donde se evidencia que de alguna manera la educación remota movilizó en los estudiantes actitudes positivas que favorecieron su inteligencia emocional, sería importante ampliar el grupo focal para determinar cómo influyo la educación remota de manera positiva en la inteligencia emocional de los mismos.

Referencias

- Albo, P., Calderón, G., Molina, V. Padial, E., Romero, A., Carrasco, H., & Noriega, T. (2019). *Manual para una intervención integral en prevención de los Riesgos Psicosociales en niños, niñas y adolescentes. Alianza para la Protección y la Prevención del Riesgo Psicosocial en Niños, Niñas y Adolescentes. Perú.* Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).
- Álvarez, J., & Jurgenson, G. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* Paidós.
- Ato-Lozano, E., González-Salinas, C., & Carranza-Carnicero, J. A. (2004). Aspectos evolutivos de la autorregulación emocional en la infancia. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 20(1), 69–80. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27581>
- Balladares-Burgos, J. (2020). Una educación remota en tiempos de contingencia académica. *Andina*, 2, 29-35. <https://bit.ly/3wPgqjZ>
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales.* Grupo Editorial Norma.
- British Council. (2020). *La enseñanza remota y el futuro de la enseñanza del idioma inglés.* [Artículo en línea] <https://www.britishcouncil.org.mx/formacion-docente/bbelt-2017/ensenanza-remota-futuro>.

- Caballo, V. (2007) *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Siglo XXI.
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. (2009). *La motivación y el aprendizaje*. *Revista Alteridad*. Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] & Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO]. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*, 3-20.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Cortez, L., & Escudero, C. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Editorial UTMACH.
<http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12501/1/Tecnicas-y-MetodosCualitativosParaInvestigacionCientifica.pdf>
- Crespo, J. M. (2011). Bases para construir una comunicación positiva en la familia. *Revista de Investigación en Educación*, 9 (2). 91-98.
<https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/16789>
- Díaz, A. L., & Gutiérrez, P. A. (2018). *Educación emocional y competencias emocionales y ciudadanas de los estudiantes de grado sexto de las IE La Asunción y Antonio Ricaurte de Medellín*.
https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/4976/T_ME_281.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Díaz, J. E. (2020). Uso y apropiación escolar de tecnologías emergentes dentro del marco de educación virtual generada por el COVID-19. *Revista Repertorio de Medicina y Cirugía*, 29 (1). 113-117. <https://revistas.fucsalud.edu.co/index.php/repertorio/article/view/1126>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., & Friedlander, B.S. (2001). *Educación con inteligencia emocional*. Plaza Janés.
- Fernández, P. & Extremera, N. (2005). *La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Fundación Universitaria Los Libertadores. (s. f). *Líneas institucionales de investigación*. <https://ulibertadores.edu.co/investigación/líneas-investigación/>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa*. Fondo Editorial Universidad Eafit. <https://books.google.es/books?id=Xkb78OSRMI8C&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT. <http://www.ditso.cunoc.edu.gt/articulos/800039fbf3dbd9bc0b4c0a985bf6b4795613da05.pdf>
- García, M. D. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del COVID 19. *Polo del Conocimiento: Revista científico-Académica Multidisciplinaria*, 5(4), 304-324. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i4.1386>

- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kariós. [file:///C:/Users/Downloads/Dialnet-LaInteligenciaEmocional-5173632%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Downloads/Dialnet-LaInteligenciaEmocional-5173632%20(1).pdf)
- Goleman, D. & Senge, P. (2016). *Triple focus: Un nuevo planteamiento de la educación*. Ediciones B. <https://www.coursehero.com/file/72637689/Goleman-Triple-Focus-Un-nuevo-acercamiento-a-la-educaci%C3%B3npdf/>
- Gómez, C., & Okuda, M. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 36(1), 118-124.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S003474502005000100008&script=sci_abstract&tlng=es
- Gros, B. (2011). *Evolución y Retos de la educación virtual*. UOC.
<https://www.studocu.com/pe/document/universidad-san-pedro/comunicacion-y-lenguaje/10-lectura-evolucion-y-retos-del-a-educacion-virtual/14407934>
- Hernández-Sampieri, R, Baptista, P., & Fernández, C., (2006a). *Metodología de la investigación* (Cuarta ed.). Mc Graw Hill. Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Hernández-Sampieri, R, Baptista, P., & Fernández, C., (2006b). *Metodología de la investigación* (Quinta ed.). Mc Graw Hill. Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Hernández-Sampieri, R, Baptista, P., & Fernández, C., (2006c). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). Mc Graw Hill. Interamericana Editores, S.A. De C.V.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014a). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, p. (2014b). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. EDUCAUSE Review.
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística. Una introducción*. Ediciones Paidós.

Martínez, L. P., Valencia, A., Valencia, A. M., & Niño, C. O. F. (2021). De la presencialidad a la virtualidad. La educación pública en Bogotá en tiempos de pandemia. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, 53(98). <https://doi.org/10.15332/21459169.6308>

McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Narcea S.A. Ediciones.

Ministerio de Educación. (2020). *Lineamientos para la prestación del servicio de educación en casa y en prespecialidad bajo el esquema de alternancia y la implementación de prácticas de bioseguridad en la comunidad educativa*.

<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-399094.html?noredirect=1>

Osorio-Tamayo, D. L., & Millán, K. L. (2020). Adolescentes en Internet, la mediación entre riesgos y oportunidades. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(1), 153-180. DOI: <https://doi.org/10.21501/22161201.2979>

Papalia, D., Feldman, R., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano* (12 ed.). McGraw Hill.

- Moreno, J. A. P., Núñez, N. I. M., & Aguilar, F. L. M. (2011). *Manual de práctica básica: motivación y emoción*. Editorial El Manual Moderno.
- Pinedo, A. (2020). *Soporte en habilidades Socioemocionales y Tarea Remota Aprendo en Casa en Estudiantes de la Ciudad de Pucallpa*. [Tesis de maestría]. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. <http://repositorio.uladech.edu.pe/handle/123456789/20479>
- Quintana, I., Mendoza, R., Bravo, C. & Mora, M. (2018). Enfoque psicosocial. Concepto y aplicabilidad en la formación profesional de estudiantes de psicología. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 1(2), 89-98.
<http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/3623/3541>
- Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.5 en línea]. <https://dle.rae.es>
- Rodríguez, M.E. (2020). Algunos Retos Educativos En Tiempos de Confinamiento. *Ruta maestra revista digital de educación*. 29, 98-104.
<https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2020/09/15>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. <https://core.ac.uk/download/pdf/161255904.pdf>
- Rueda-Gómez, K. L. (2020). Estrategia educativa remota en tiempos de pandemia. *Magister*, 93-96. <file:///C:/Users/Saudy/Downloads/15564-Texto%20del%20art%C3%ADculo-35096-1-10-20200928.pdf>
- Sardón, G. (2020). *Inteligencia emocional en el contexto de aislamiento social en estudiantes del Centro Piloto José Pardo Chorrillos*.
<https://Repositorio.Ucv.Edu.Pe/Handle/20.500.12692/54401>

- Sepúlveda, P. (2016). *Trayectorias reales en tiempos virtuales. Estudiantes y docentes universitarios desde una mirada inclusiva*. Universidad Nacional de Quilmes:
[http://libros.uvq.edu.ar/assets/trayectorias_reales_en_tiempos_virtuales -
_patricia_sepulveda_compiladora\).pdf](http://libros.uvq.edu.ar/assets/trayectorias_reales_en_tiempos_virtuales_-_patricia_sepulveda_compiladora.pdf)
- Sousa, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Buenos Aires, CLACSO y CEDALC Centro de Pensamiento Pedagógico.
[http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190712045634/Educacion_para_otro_mundo
posible_Boaventura.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190712045634/Educacion_para_otro_mundo_posible_Boaventura.pdf)
- Torres, A. (2014). *Las habilidades sociales: Un programa de intervención en Educación Secundaria Obligatoria*. [Tesis de maestría] Universidad De Granada, España.
[http://masteres.ugr.es/psicopedagogica/pages/info_academica/trabajo_fin_de_master/tfm
habilidadessociales/](http://masteres.ugr.es/psicopedagogica/pages/info_academica/trabajo_fin_de_master/tfm_habilidadessociales/)
- Valera, O. (2018). *La inteligencia emocional y el aprendizaje eficiente de los alumnos del programa de maestría sede – Huancayo*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú.
<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1760>
- Varela, A. & Osorio, Y. (2014). *Identificación de factores psicosociales en la institución educativa los andes de Florencia* [Tesis de Pregrado]. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/2744/1117506714.pdf?sequence=3>

Anexos

Anexo 1. Esquema de entrevista a estudiantes.

Estudiante

Edad:

¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota te conectabas con regularidad a los encuentros sincrónicos con los docentes?

Si _____ No _____

¿Por qué?

¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota permanecías conectado hasta el final de las clases sincrónicas?

Si _____ No _____

¿Por qué?

¿Qué estrategias implementabas para motivarte y asistir a los encuentros sincrónicos?

¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota que te impulsaba para conectarte a los encuentros sincrónicos con los docentes?

¿Cuándo te conectabas a clases bajo la modalidad de educación remota que era lo que más te hacía sentir motivado?

¿En los encuentros sincrónicos, alguna vez peleaste con algún compañero o docente?

Si____ No___ por qué

¿Cómo expresabas tus emociones en los encuentros sincrónicos?

¿En tiempos de educación remota, influiste positivamente en los sentimientos de alguien que estaba pasando por un mal momento?

¿En tiempo de trabajo remoto, requeriste del reconocimiento para motivarte y seguir con tus metas?

¿Cómo consideras que tus emociones se relacionan con el aprendizaje?

¿La educación remota favoreció tu desempeño académico?

¿Cómo te pareció las clases virtuales?

Anexo 2. Transcripción de entrevistas a estudiantes

Estudiante 1 (E1)

1. ¿Cuándo estabas en clases bajo la modalidad de educación remota te conectabas con regularidad a los encuentros sincrónicos con los docentes?

SI No

¿Por qué? Porque quería estudiar aprender y pensaba en mi futuro

2. ¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota permanecías conectado hasta el final de las clases sincrónicas?

SI No

¿Porque? Porque quería dialogar con mis compañeros y no me quería quedar atrasado

3. ¿Qué estrategias implementabas para motivarte y asistir a los encuentros sincrónicos?

Organizaba mis útiles y me colocaba el uniforme para hacer de cuenta que asistía al colegio, también pensaba siempre que si estudio puedo tener un buen futuro

4. ¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota que te impulsaba para conectarte a los encuentros sincrónicos con los docentes?

Me gusta mucho poder ver y conversar con las profes y saber que ellas están bien y que también me extrañan además quería compartir con mis compañeros y que me contaran como se sentían, fuera de eso el estudio y hacer las tareas que las profes dejaban.

5. ¿Cuándo te conectabas a clases bajo la modalidad de educación remota que era lo que más te hacía sentir motivado?

Que podía asistir a clase y ver personas porque ya estaba aburrido sin hacer nada, también podía saber de mis amigos y también estudiaba y aprendía.

6. ¿En los encuentros sincrónicos alguna vez peleaste con algún compañero o docente?

SI___ NO___X ¿Por qué? Primero no me gusta tener problemas y cuando hablaba con mis compañeros solo nos decíamos cosas buenas y con las profes nunca he discutido.

7. ¿Cómo expresabas tus emociones en los encuentros sincrónicos?

Cuando escribía con algunos emojis y cuando podía participar de pronto contaba algo de lo que me pasaba en la casa.

8. ¿En tiempos de educación remota, influiste positivamente en los sentimientos de alguien que estaba pasando por un mal momento?

Si porque pude hablar con unas personas de mi familia que estaban tristes porque otros familiares y sus amigos se enfermaron y yo les decía cosas muy buenas y ellos cambiaban y se sentían mejor.

9. ¿En tiempos de trabajo remoto, requeriste el reconocimiento para motivarte y seguir con tus metas?

Si y me dio felicidad cumplir con casi todas las tareas, mi mamá siempre me decía que ánimo y que estudiara juicioso y cuando la profe me felicitaba me sentía muy contento.

10. ¿Cómo consideras que tus emociones se relacionan con el aprendizaje?

Cuando estoy contento me gusta el estudio en cambio cuando estoy un poco triste siento pereza de estudiar y no me gusta opinar.

11. ¿La educación remota favoreció tu desempeño académico?

No porque es muy difícil y aburrido estar en un computador mucho tiempo del día es mejor ir al colegio y aprender con los profes y los amigos.

12. ¿Cómo te parecieron las clases virtuales? Chéveres y divertidas y me gustó que encontraron una manera de educarnos.

Estudiante 2 (E2)

1. ¿Cuándo estabas en clases bajo la modalidad de educación remota te conectabas con regularidad a los encuentros sincrónicos con los docentes?

SI No

¿Por qué? Porque quería asistir juiciosa para tener buenas notas y poder ganar el año.

2. ¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota permanecías conectado hasta el final de las clases sincrónicas?

SI No

¿Por qué?

La mayoría de las veces tenía internet y quería aprender y si me desconectaba de pronto me calificaban mal.

3. ¿Qué estrategias implementabas para motivarte y asistir a los encuentros sincrónicos?

Siempre me motiva saber que al aprender puedo hacer muchas cosas, como ser alguien trabajadora, saber cosas nuevas y poder compartir así sea de lejos con mis amigos. Me sentía motivado

4. ¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota que te impulsaba para conectarte a los encuentros sincrónicos con los docentes?

Saber que voy a prender cada día más, también podía ver a los amigos y a las profes y hablar con ellos.

5. ¿Cuándo te conectabas a clases bajo la modalidad de educación remota que era lo que más te hacía sentir motivado?

Saber que iba a aprender más, además estaba aburrída de no hablar con nadie diferente y quería saber si mis amigos estaban aliviados. Estaba en mi casa a veces podía estar en la cama.

6. ¿En los encuentros sincrónicos alguna vez peleaste con algún compañero o docente?

Si No ¿Por qué? Un amigo me uso para que le pasara unas respuestas y me dio mal genio, pero en realidad no fue una pelea fuerte solo le dije que eso no se hacía, pero después nos contentamos.

7. ¿Cómo expresabas tus emociones en los encuentros sincrónicos?

Hablando con mi mejor amigo y participando en clase, a veces las profesoras nos preguntaban que como nos sentíamos y cada uno decía como se sentía si estaba contento o aburrído.

8. ¿En tiempos de educación remota, influiste positivamente en los sentimientos de alguien que estaba pasando por un mal momento?

Si, un amigo estaba triste y le dije que tranquilo que todo iba a mejorar le decía que había gente que no podía estudiar y que tenía que estar muy agradecido porque tenía salud y lo que necesitaba.

9. ¿En tiempos de trabajo remoto, requeriste el reconocimiento para motivarte y seguir con tus metas?

No, no necesite de nadie siempre he sido buena estudiante y me gusta estudiar para cumplir con mis metas.

10. ¿Cómo consideras que tus emociones se relacionan con el aprendizaje?

Soy feliz estudiando, pero cuando a veces estoy aburrida no me gusta hacer tareas ni nada del cole, pero cuando estoy animada hago varias actividades.

11. ¿La educación remota favoreció tu desempeño académico?

No, siempre he sido buena estudiante así fueran las clases en el colegio pienso que lo importante es que uno se sienta bien aprendiendo.

12. ¿Cómo te parecieron las clases virtuales?

Buenas, pero me gustan más las presenciales porque explican mejor y me gusta estar con mis compañeros y los profesores.

Estudiante 3 E (3)

1. ¿Cuándo estabas en clases bajo la modalidad de educación remota te conectabas con regularidad a los encuentros sincrónicos con los docentes?

SI No

¿Por qué?

Porque necesito pasar a Sexto y no repetir quinto y quería aumentar mi conocimiento de todas las materias que dictaban los profesores.

2. ¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota permanecías conectado hasta el final de las clases sincrónicas?

SI No

¿Por qué? Si porque necesitaba buenas notas y escribir lo que el profesor decía, para poder entender las actividades bien lo que me explicaban.

3. ¿Qué estrategias implementabas para motivarte y asistir a los encuentros sincrónicos?

No jugar mientras me conectaba a clase, tratar de no distraerme, para tener un buen desempeño en clase.

4. ¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota que te impulsaba para conectarte a los encuentros sincrónicos con los docentes?

Estar con mis compañeros y conocerlos entre otras cosas poder salir adelante.

5. ¿Cuándo te conectabas a clases bajo la modalidad de educación remota que era lo que más te hacía sentir motivado?

Lo que aprendíamos y poder estudiar así estuviera en la casa, no dejaban tantas tareas.

6. ¿En los encuentros sincrónicos alguna vez peleaste con algún compañero o docente?

Si___ No_X__ ¿Por qué?

Casi no encendía mi micrófono además los profesores estaban ocupados explicándonos los temas y no se podía interrumpir solo hablábamos si no entendíamos.

7. ¿Cómo expresabas tus emociones en los encuentros sincrónicos?

Hablando con mis compañeros, con los profesores y a veces escribía mensajes.

8. ¿En tiempos de educación remota, influiste positivamente en los sentimientos de alguien que estaba pasando por un mal momento?

No porque no sabía quién estaba mal, pero si de pronto hubiera sabido que un amigo estaba triste lo habría ayudado.

9. ¿En tiempos de trabajo remoto, requeriste el reconocimiento para motivarte y seguir con tus metas?

Si me gustaba cuando me decían que había hecho bien las tareas y eso me daba motivación para seguir estudiando.

10. ¿Cómo consideras que tus emociones se relacionan con el aprendizaje?

Cuando participaba me sentía alegre a veces si estaba desanimado no quería hacer nada ni participar.

11. ¿La educación remota favoreció tu desempeño académico?

Si porque pude estudiar así no fuera al colegio, pude aprender desde la casa.

12. ¿Cómo te parecieron las clases virtuales?

Muy buenas y chéveres me gustaban las presentaciones y los videos que hicieron los profes.

Estudiante 4 E (4)

1. ¿Cuándo estabas en clases bajo la modalidad de educación remota te conectabas con regularidad a los encuentros sincrónicos con los docentes?

SI No

¿Por qué? Si porque la profesora llamaba lista.

2. ¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota permanecías conectado hasta el final de las clases sincrónicas?

SI No

¿Por qué? Porque quería lograr buenas notas porque la profesora a veces preguntaba cosas al final

3. ¿Qué estrategias implementabas para motivarte y asistir a los encuentros sincrónicos?

Pensaba que después de que terminara podía hacer más cosas

4. ¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota que te impulsaba para conectarte a los encuentros sincrónicos con los docentes?

Que podía ver a mis compañeros y de pronto hablar con ellos

5. ¿Cuándo te conectabas a clases bajo la modalidad de educación remota que era lo que más te hacía sentir motivado?

Mi mamá me motivaba y me decía que estudiara juicioso, las clases eran cortas y podía hablar con los amigos.

6 ¿En los encuentros sincrónicos alguna vez peleaste con algún compañero o docente?

Si_X No _____ ¿Por qué? Un compañero que hacía ruidos con el micrófono me hacía enojar

7. ¿Cómo expresabas tus emociones en los encuentros sincrónicos? Me gustaba participar.

8. ¿En tiempos de educación remota, influiste positivamente en los sentimientos de alguien que estaba pasando por un mal momento?

Si un primo estaba triste y no quería estudiar y yo le dije que virtual era chévere.

9. ¿En tiempos de trabajo remoto, requeriste el reconocimiento para motivarte y seguir con tus metas?

Me dio alegría cuando saque buenas notas.

10. ¿Cómo consideras que tus emociones se relacionan con el aprendizaje?

Me gusta aprender

11. ¿La educación remota favoreció tu desempeño académico?

Si porque pude buscar más información.,

12. ¿Cómo te parecieron las clases virtuales

Buenas

Estudiante 5 E (5)

1 ¿Cuándo estabas en clases bajo la modalidad de educación remota te conectabas con regularidad a los encuentros sincrónicos con los docentes?

SI No

¿Por qué? Porque tocaba reportar la asistencia.

2. ¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota permanecías conectado hasta el final de las clases sincrónicas?

SI No

¿Por qué? A veces fallaba el internet.

3 ¿Qué estrategias implementabas para motivarte y asistir a los encuentros sincrónicos?

Me levantaba temprano como si fuera para el colegio.

4. ¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota que te impulsaba para conectarte a los encuentros sincrónicos con los docentes?

Me quería sacar buenas notas

5. ¿Cuándo te conectabas a clases bajo la modalidad de educación remota que era lo que más te hacía sentir motivado?

Aprender y que podía a veces hablar con mis compañeros a veces podía hacer varias cosas al tiempo como escuchar música y estudiar.

6 ¿En los encuentros sincrónicos alguna vez peleaste con algún compañero o docente?

Si___ No ___x___ ¿Por qué? Los niños casi siempre hablábamos de estudio.

7 ¿Cómo expresabas tus emociones en los encuentros sincrónicos?

Hablando

8 ¿En tiempos de educación remota, influiste positivamente en los sentimientos de alguien que estaba pasando por un mal momento?

Si mi hermanita estaba triste a veces porque estaba aburrida, pero yo la hacía reír haciendo cosas chistosas.

9 ¿En tiempos de trabajo remoto, requeriste el reconocimiento para motivarte y seguir con tus metas?

Si me ponía contento cuando hacía las tareas bien.

10. ¿Cómo consideras que tus emociones se relacionan con el aprendizaje?

Cuando estaba aburrido no entendía casi lo que las profesoras enseñaban y cuando estaba animado quería hacer las actividades.

11 ¿La educación remota favoreció tu desempeño académico?

Si porque los niños pudimos estudiar

12. ¿Cómo te parecieron las clases virtuales? Muy buenas.

Estudiante 6 E(E6)

1. ¿Cuándo estabas en clases bajo la modalidad de educación remota te conectabas con regularidad a los encuentros sincrónicos con los docentes?

SI No

¿Por qué? Porque quería estudiar y aprender.

2. ¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota permanecías conectado hasta el final de las clases sincrónicas?

SI No

¿Por qué? Porque dejaban tareas y no me quería quedar atrasada.

3. ¿Qué estrategias implementabas para motivarte y asistir a los encuentros sincrónicos?

Me gustaba usar el computador me parecía divertido.

4. ¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota que te impulsaba para conectarte a los encuentros sincrónicos con los docentes?

Que de pronto podía ver o hablar con mis compañeros.

5. ¿Cuándo te conectabas a clases bajo la modalidad de educación remota que era lo que más te hacía sentir motivado?

Que podía estar mi cuarto, las tareas son más fáciles que las que dejan en el colegio.

6. ¿En los encuentros sincrónicos alguna vez peleaste con algún compañero o docente?

Si___ No ___x_____ ¿Por qué? Solo estudiábamos

7. ¿Cómo expresabas tus emociones en los encuentros sincrónicos? Cuando podía hablar

8. ¿En tiempos de educación remota, influiste positivamente en los sentimientos de alguien que estaba pasando por un mal momento?

No en mi familia todos estaban bien.

9 ¿En tiempos de trabajo remoto, requeriste el reconocimiento para motivarte y seguir con tus metas?

Si me ponía feliz cuando me decían que estaba haciendo las cosas bien

10. ¿Cómo consideras que tus emociones se relacionan con el aprendizaje?

Me siento feliz aprendiendo

11. ¿La educación remota favoreció tu desempeño académico?

Si porque pude estudiar y aprender más.

12. ¿Cómo te parecieron las clases virtuales?

Muy entretenidas.

Estudiante 7 (E7)

1. ¿Cuándo estabas en clases bajo la modalidad de educación remota te conectabas con regularidad a los encuentros sincrónicos con los docentes?

SI ___x___ No_____

¿Por qué?

Quería aprender

2. ¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota permanecías conectado hasta el final de las clases sincrónicas?

SI _____ No ___x_____

¿Por qué? Algunas veces no tenía internet.

3. ¿Qué estrategias implementabas para motivarte y asistir a los encuentros sincrónicos?

Pensaba que si asistía podía pasar el año

4. ¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota que te impulsaba para conectarte a los encuentros sincrónicos con los docentes?

Podía aprender mas

5. ¿Cuándo te conectabas a clases bajo la modalidad de educación remota que era lo que más te hacía sentir motivado?

Que podía hablar con mis compañeros los profes hacían actividades más chéveres con diapositivas.

6. ¿En los encuentros sincrónicos alguna vez peleaste con algún compañero o docente?

Si___ No ___x_____ ¿Por qué? Todos estábamos tranquilos

7. ¿Cómo expresabas tus emociones en los encuentros sincrónicos?

Hablando o cuando podía escribir hacia un emoticón.

8. ¿En tiempos de educación remota, influiste positivamente en los sentimientos de alguien que estaba pasando por un mal momento?

Sí, pero eran personas de mi familia.

9. ¿En tiempos de trabajo remoto, requeriste el reconocimiento para motivarte y seguir con tus metas?

Si me ponía alegre cuando todas las cosas que hacía me quedaban bien.

10. ¿Cómo consideras que tus emociones se relacionan con el aprendizaje?

Si estoy de buen humor aprendo más rápido y si estoy triste hay cosas que no entiendo.

11 ¿La educación remota favoreció tu desempeño académico?

Si porque pude estudiar normal así fuera desde la casa.

12 ¿Cómo te parecieron las clases virtuales?

Fueron buenas.

Estudiante 8 (E8)

1 ¿Cuándo estabas en clases bajo la modalidad de educación remota te conectabas con regularidad a los encuentros sincrónicos con los docentes?

SI ___x___ No _____

¿Por qué?

Porque quería estudiar.

2. ¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota permanecías conectado hasta el final de las clases sincrónicas?

SI No

¿Por qué? Porque a se debía escribir la asistencia

3. ¿Qué estrategias implementabas para motivarte y asistir a los encuentros sincrónicos?

Pensar en mi futuro, en estudiar juicioso.

4 ¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota que te impulsaba para conectarte a los encuentros sincrónicos con los docentes?

Seguir estudiando

5. ¿Cuándo te conectabas a clases bajo la modalidad de educación remota que era lo que más te hacía sentir motivado?

Aprender y hablar con los niños de mi curso, los trabajos son muy fáciles y le entendía a las profes.

6. ¿En los encuentros sincrónicos alguna vez peleaste con algún compañero o docente?

Si No ¿Por qué? Nadie pelea hablamos por turnos

7. ¿Cómo expresabas tus emociones en los encuentros sincrónicos?

Hablando, diciendo palabras agradables.

8 ¿En tiempos de educación remota, influiste positivamente en los sentimientos de alguien que estaba pasando por un mal momento?

No, todos estaban bien.

9. ¿En tiempos de trabajo remoto, requeriste el reconocimiento para motivarte y seguir con tus metas?

Si me gustaba cuando me la profesora me decía que estaba haciendo las cosas bien.

10. ¿Cómo consideras que tus emociones se relacionan con el aprendizaje?

Cuando estoy de buen ánimo entiendo mejor y cuando estoy desanimado casi no entiendo algunas cosas.

11. ¿La educación remota favoreció tu desempeño académico?

Si porque estuve juicioso

12 ¿Cómo te parecieron las clases virtuales?

Buenas.

Estudiante 10 E(E10)

1. ¿Cuándo estabas en clases bajo la modalidad de educación remota te conectabas con regularidad a los encuentros sincrónicos con los docentes?

SI No

¿Por qué? Quería continuar aprendiendo

2. ¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota permanecías conectado hasta el final de las clases sincrónicas?

SI No

¿Por qué? Quería saber que tareas dejaban para la clase siguiente

3. ¿Qué estrategias implementabas para motivarte y asistir a los encuentros sincrónicos?

Pensaba en que tenía que sacarme buenas notas para pasar el año.

4. ¿Cuándo estabas en las clases bajo la modalidad de educación remota que te impulsaba para conectarte a los encuentros sincrónicos con los docentes?

Aprender y hablar con mis amigos.

5. ¿Cuándo te conectabas a clases bajo la modalidad de educación remota que era lo que más te hacía sentir motivado?

Que podía seguir estudiando, pero no salía de la casa y a veces me conectaba desde mi cama.

6. ¿En los encuentros sincrónicos alguna vez peleaste con algún compañero o docente?

Si___ No ___x___ ¿Por qué? Los niños hablábamos, pero solo temas agradables

7 ¿Cómo expresabas tus emociones en los encuentros sincrónicos? Hablaba

8 ¿En tiempos de educación remota, influiste positivamente en los sentimientos de alguien que estaba pasando por un mal momento? Si a veces mi mamá estaba preocupada y se ponía contenta cuando yo le decía que estaba estudiando juicioso y eso que no podía salir de la casa.

9. ¿En tiempos de trabajo remoto, requeriste el reconocimiento para motivarte y seguir con tus metas?

No siempre, pero si me sentía bien cuando alguien me decía algo bueno de mis tareas.

10. ¿Cómo consideras que tus emociones se relacionan con el aprendizaje?

Si uno está tranquilo puede concentrarse mejor y cuando este estresado no es tan fácil aprender.

11. ¿La educación remota favoreció tu desempeño académico? Si porque pude estudiar desde la casa.

12. ¿Cómo te parecieron las clases virtuales?

Muy buenas algunas muy divertidas.

Anexo 3. Grupo focal para estudiantes de los grados 5º1, 5º2 y 5º3

Temas orientadores:

- Pros y contras de la educación remota.
- Como solucionaron los conflictos que emergían en los encuentros sincrónicos los estudiantes.
- Los conflictos que emergían entre los estudiantes en riesgo psicosocial durante los encuentros sincrónicos
- La educación remota favoreció o no el clima del aula de clase.
- Las emociones influyeron en el aprendizaje
- Pros y contra del desarrollo de las habilidades sociales en educación remota.
- Estrategias que utilizaban los docentes para promover la autorregulación emocional de los estudiantes.
- Como vivenciaron la experiencia de hacer clase de asistencia remota.

Anexo 4. Transcripción del grupo focal que se realizó con los docentes de los grados quinto de la Institución Educativa INEM José Félix de Restrepo.

Buenas tardes iniciamos este grupo focal con el objetivo de abordar algunos temas orientadores alusivos a la contribución de la educación remota en relación a las habilidades emociones como la motivación, la autorregulación y las habilidades sociales.

Se encuentran los docentes de los grados 5º1, 5º2 y 5º3 y para efectos de transcripción nombraremos a los docentes D1, D2 y D3.

Moderadora: empezamos por hablar de la educación remota, entendida como la educación en casa que se presentó por la emergencia causada por el covid 19. Ustedes como docentes que opinan de la educación remota, ¿sus pros y contras?

-D2: la educación remota permitió que los niños no estuvieran en casa sin hacer nada, sin que esto los afectara más allá de lo necesario, pues haciendo y ocupándose en estudiar... hay niños que les hace falta estar ocupados en algo y para eso se hizo el estudio; además nosotros también debíamos trabajar porque como lo íbamos a hacer si no estaban ellos, ellos son la base de la educación y por ellos nos pagan.

D1: jajaja si nos iban a mandar para la casa sin plata a los docentes por no trabajar, por eso se inventaron la educación en la casa.

D2: pero volviendo al tema y hablando de los contras uno puede decir que a este país le quedo grande el trabajo virtual, este país no estaba preparado para esto y por eso tuvimos tantos problemas, porque jamás pensamos en un plan para eso tan horrible, tan maluco y más cuando uno no dependía de ese vendito aparato para vivir, es que todo era por eso y con ese miedo con el

que vivía uno que le iba apegar ese bicho y se iba a morir. De verdad que un contra era eso de no tener plata para el internet, había niños que nunca habían tenido internet en la casa y ahora dependíamos de eso para estudiar...y para trabajar.

D3: es que la vida nos cambió por trabajar y estudiar virtualmente por eso todo se volvió un caos, uno no sabía cómo manejar esa situación tan horrible y pobres familias tampoco porque es que ellos tampoco sabían manejar esas cosas, entonces como que también tocaba enseñarles a los papas y uno termino enseñando a toda la familia...

D2: hasta al perro le dimos clase (hay risas de todos) oigan y todo eso debíamos aprenderlo en tiempo record. Un contra de la educación remota era que debíamos solucionar los problemas de conectividad de los estudiantes, como vamos a solucionar un problema que básicamente era de plata y como obligar a una familia a comprar computador, celular o datos... es que era imposible. Y parecía que uno fuera el culpable y Dios a la misma vez. Es que muchas familias se quedaron sin empleo, mucha pobreza y cómo íbamos a exigir que compraran aparatos tecnológicos para estudiar cuando no había ni para una papa. Yo sé que muchos están de acuerdo conmigo que eso fue lo más duro de la pandemia, de la educación así en la casa porque el internet es caro. (todos dicen que sí).

D1: para mí el contra era la comunicación así por la tecnología porque uno sabía como enseñar por medio de una pantalla o través de una pantalla, es que ni la licenciatura la hice así y yo solo manejo las redes sociales básicas y era muy complicado y heavy... eso era para gente que supiera mucho de internet y esas cosas; a mí me parece que la comunicación se tivergiza y más cuando uno no sabe cómo hablar por esos aparatos. Otro contra era que no sabíamos porque medio enviar las tareas y trabajos y así era muy difícil recibir las tareas hasta que acá en el colegio decidieron que fuera una sola. Se acuerdan cuando eso mandaban todo por todas partes,

llamaban, mandaban mensajes, por el classroom, por ese whatsapp y querían que uno los recibiera en la casa para entregarlos físicamente; es que todos eso afectó las clases y a los muchachos y los estresó tanto, es que hasta uno... ya pensaba uno en renunciar y colgar los zapatos. (hay risas) además de que uno pensaba todo el día en la muerte con esas noticias tan trágicas que mostraban en los medios de comunicación. Yo pienso que la ansiedad también se alborotó con no saber cómo manejar esta situación tan maluca y a nivel mundial.

D2: La pandemia nos dejó un contra muy importante y es dejarnos de comunicar de frente, a la cara con los estudiantes pues hicieron que esto fuera a través de pantallas y ya la comunicación no verbal y comunicar las emociones y todo eso de frente se perdió... sino que hubo un computador, una tablet o un celular que como que paraba las emociones y las permeaba y no dejara que salieran cómo eran cierto... porque probablemente uno se podía enojar, darle mucha alegría, darle mucha tristeza, pero no tenía la persona al lado para expresarle; entonces la pantalla se convertía como en la en la parada final cierto, como en el intermediario yo siento que la pandemia dejó en ese sentido como una especie de mutismo, de silencio selectivo. Ya los pelaos no hablaban, sino que mandaban emoticones y cosas en los chats de la plataforma y era más por molestar a los otros compañeros, pero realmente uno no sabía cómo estaban, pues uno les preguntaba cómo estaban y ellos siempre responden con su eterno bien.

D3: yo pienso que como pro puedo decir que la asistencia de los estudiantes en medio de esta situación tan horrible y deprimente, aunque al inicio no fue tan chévere y no sabíamos como conectarlos y hacerlos conectar, después se fueron acercando a los enlaces de forma voluntaria y participaban de las clases, pienso que estar ahí conectados para mi bastaba porque sentía que todavía podía ser profe de ellos , pero en realidad no sabía lo que estaban haciendo; pueden que estaban viendo televisión, dormidos, en la cama, en el baño o simplemente se conectaban y se

iba a hacer otras cosas, pero de verdad que en medio de esta desesperanza para mi ver los nombres en las pantallas bastaba para sentir que aún estamos todos juntos.

Pienso también que para ellos era duro permanecer en una pantalla por muchas horas y unas veces activaban los micrófonos para molestar o utilizaban el chat para hacerse bromas los unos a los otros, tanto así que me tocaba silenciar y desactivar el chat; pero fue creando con ellos un horario hasta para hacer las charlas y le fueron bajando el nivel a los comentarios, también pienso que pensar que la educación remota fue buena es mentira, nosotros no estamos preparados para eso y mucho menos los chicos, ellos se cansaron al igual de nosotros de estar todo el día al frente de una pantalla.

Y ahora que dicen cuando no participaban.... Ja! eso sí que era duro para uno, estamos como el meme preguntando a cada momento si nos escuchaban o si aún estaban ahí. Era como hablando solos o simplemente darle clase a un montón de chicos que no les importaba lo que el profesor decía. Yo prefiero tenerlos en el salón y verlos, ver sus caras, sus gestos, su cansancio, su tristeza, su rabia, su desinterés; porque como no respondían ni la cámara uno no podía ver sus gestos y creo que eso era para uno lo más duro... o bueno al menos para mí.

D2: también opino lo mismo, es no verlos es hasta olvidarse de sus caras, yo no conocía a muchos de mis estudiantes del año pasado y de este año pues apenas cuando volvimos fue que les conocí sus caritas.

D3: eso es, eso es profe, es que imagínese para los que estaban por guías, eso si jamás supimos de ellos y la verdad ni lo que aprendieron porque esas guías las pudo haber hecho cualquiera... pero bueno.

Modeladora: ¿y tienen algo más que mencionar sobre los pros y contra de la educación remota?

D1: como contra diría que la falta de participación de los estudiantes durante las clases, dejando la responsabilidad solo al docente, falta de interacción personal entre estudiantes y docentes, ya que en las clases los estudiantes no encendían las cámaras, la falta de acceso a las herramientas tecnológicas e internet, debido a que no todos los estudiantes tienen acceso a internet, computador u otras herramientas que favorezcan el aprendizaje. Como pro diría que el desarrollo de la responsabilidad y autonomía por parte de los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje y formación, la vinculación y seguimiento de los padres de familia a la formación de sus hijos, el uso e implementación de herramientas ofimáticas que generan aprendizaje significativo.

Los estudiantes no saben seguir instrucciones y menos ahora después de la pandemia, son más callados y apáticos, pero eso sí, si usted les habla de un tema que para ellos es interesante de una se enganchan; pienso que por primera vez muchos de los estudiantes que tenían muchas anotaciones por comportamiento las dejaron de tener, porque no tenían con quien molestar... jajaja en las casa se lo tenían que aguantar demás, pero por lo menos acá en la clase no habían peleas ni discusiones con agresiones físicas y de vez en cuando hubo una verbal porque no había con quien.

D2: yo creo que cuando prendían las cámaras pudimos conocer más sobre ellos y sus familias; cómo vivían, con quien, en donde hacían las tareas, quien los acompañaba, era como hacer una visita domiciliaria a cada estudiante, a mí eso me pareció muy pertinente porque incluso muchas veces mis clases las recibieron los primos de mis estudiantes y hasta las visitas.

Moderadora: a propósito de lo que menciona la profe, ¿cómo solucionaron los conflictos que emergían entre los estudiantes en riesgo psicosocial durante los encuentros sincrónicos?

D1: silenciando los micrófonos literal... jajaja... realmente en mi grupo no hubo muchas peleas, fueron más bien pocas, eran más las risas y gozadas a los compañeros por palabras mal dichas, por comentarios desacertados y por chistes que hacían algunos que como siempre tenía a cargo el payaso del grupo... ahhh bueno también porque cuando tenían los micrófonos estaban abiertos pues en la casa decían algo chistoso y se escuchaba o afuera de la casa y también se escuchaba. Yo realmente puse muy pocas anotaciones en el observador porque los roces e inconvenientes entre los estudiantes o incluso conmigo fueron por hay dos o tres. Mas encontrones tuve con las familias jajaja... ellas si estaban como a la defensiva y creo que con ellas si aumento más los roces y encontrones incomodos. Los que eran como los estudiantes más problemáticos e impulsivos que uno sabía que habría problemas con ellos pues resultaron siendo los que estaban con guías o estaban con las mamás entonces se controlaban.

D3: estoy de acuerdo, yo creo que lo que causaban los conflictos eran estar juntos en el salón porque apenas entramos a la presencialidad todo volvió a su normalidad (todos se ríen) si usted ve todas las anotaciones, suspensiones y problemas son de fechas de la presencialidad, los pelaos no tenían con quien pelear y eso fue bueno. Los grandes conflictos que teníamos eran que no se conectaban o la falta de motivación para hacer los trabajos, pero creo que lo más positivo de la educación remota fueron las ausencias de problemas.

D2: si, si no había nada de eso, la solución era también decirles que se salieran del enlace y después hablar con ellos y sus familias, pero a mi particularmente me pasó con un estudiante, con XXX que le dijo a un compañero que la casa parecía una basurero y YYY empezó a responder con puras palabras soeces y me toco sacarlos de la reunión y negarles la entrada, los

compañeros estaban como asustados y las familias me empezaron a escribir por el chat del grado cosas de XXX y la familia leyó eso y se me armó un conflicto pero con las familias. Yo hablé con los dos, en especial con XXX, hicimos un compromiso de no agresión y ya todo solucionado. Los muchachos son sinceros en sus comentarios y no tienen filtro para algunas cosas, lo cierto del caso es que ese estudiante nunca más volvió a prender la cámara; creo que los conflictos no fueron como una constante en las clases virtuales, hasta se extrañaban y se decían cosas muy lindas.

D3: Si mis pelaos siempre se manifestaban el amor por el chat y se tiraban besos y me decían que les hacía mucha falta, incluso decían maldito coronavirus... además ellos casi no prendían mucho las cámaras y los audios entonces no había como escucharles las malas palabras y las groserías. Se podría decir que también hace parte de los pros de la educación remota, porque al ser virtual pues los problemas también eran virtuales y de poca importancia.

Moderadora: entonces, ¿la educación remota favoreció o no el clima del aula de clase y por qué?

D3: lo favoreció definitivamente, no sé si a un punto muy positivo porque considero que el absoluto silencio y dejarle la responsabilidad solo al docente tampoco es clima positivo de aula, es una armonía tensa, que uno como docente no sabe cómo interpretar, porque muchas veces que preguntaba si habían entendido un tema y no me contestaban, pues uno no sabía cómo asumirlo, sí o no. Además, creo que, aunque no había conflictos que dañaran el clima del aula pienso que la presencialidad es donde uno puede hablar de clima de aula.

D2: si, también creo que lo favoreció porque no había con quien pelear, así de sencillo de entrada, los pelaos no prendían las cámaras, ni los micrófonos entonces no tenían compañeros con quien pelear, al principio lo que pasó es que algunos de otros grupos entraban a los enlaces y

le decían cosas feas a los pelaos y los incomodaban, pues venían estudiantes de otros grados, entraban a molestar y decir cosas y eso molestaban a los pelaos y afectaba, pero entre ellos todo muy relajado.

D1: también estoy de acuerdo, favoreció el clima, porque los que se caracterizan por ser cansones, impulsivos o con problemas en el comportamiento o con diagnóstico pues estuvieron muy calmados y tranquilos, ellos siempre brillaron por su calma, creo que eran más pendientes por avanzar en los temas y por terminar las clases a tiempo y porque todos entraran y quien no lo había hecho, siento que muchas veces fueron reguladores.

Moderadora: Las emociones influyeron en el aprendizaje, ¿es decir para los estudiantes con riesgo psicosocial influyeron en tiempos de pandemia?

D1: Las emociones siempre van a influir en el aprendizaje porque nosotros hemos visto que cuando los niños vienen tristes, bien aburridos o tuvieron un problema en la mañana antes de salir para acá, bueno cualquiera de los problemas que pueden tener con los papas o familiares y pues están decaídos y no prendían la cámara, no hablaban o simplemente es tan agresivos... obviamente pues las emociones afectan el aprendizaje y en la pandemia también fue lo mismo cuando habían muchas noticias como muy tristes y todo eso; ellos tenían acceso a eso porque prendían el televisor para toda la familia y ellos veían y escuchaban; veíamos que no querían estudiar, veíamos que siempre repetían la palabra muerte que siempre hablaban de que el abuelo estaba enfermo y que se lo iba a llevar para la UCI, siempre hablaban que en los hospitales se moría toda la gente, bueno todo ese montón de emociones que sentían y les afectaba las decían en los encuentros sincrónicos y éramos nosotros quienes debíamos canalizarlas y decirles que eso no iba a hacer así.

D2: es verdad, yo tuve muchos estudiantes que les dio covid que le dio la familia covid, que estuvieron hospitalizados y eso para mí se convertía muchas veces en una locura una clase porque apenas nos conectábamos a clase empezaban profe mi papá tiene covid, mi tía tiene covid, mi abuela tiene covid... y no faltaba el que hiciera un comentario de pronto fuera de tono que era verdad, pero que podía afectar al compañero; o no faltaba la mamá también que cogiera el micrófono y la cámara y delante de los demás estudiantes empezara a contar que sus familiares o que ella o que alguien de la familia tenía covid, que habían estado en el hospital y por eso no habían entrado a clase, entonces todo eso se convertía en una forma de liberar y de contar lo que pasaba pero también afectaba el desempeño y el aprendizaje de mí chicos... porque bueno a ninguno que yo recuerde le tocó ir a la UCI ni nada de eso pero si uno estuvo hospitalizado porque era asmático, pero si tuve muchos de mis estudiantes que perdieron algún ser querido o conocido, vecino o allegado: una tía, el abuelo, una prima, una tía-abuela... bueno alguien cercano hasta los vecinos y exponían esos casos acá y me contaban en las clases y terminábamos todos haciéndonos la misma pregunta y era cuando todo esto iba a acabar; pero entonces ahí es donde uno ve que las emociones afectan el aprendizaje porque yo venía con una clase preparada con todo para para hacer mi clase pero cuando me contaban esto yo tenía que pararla y hablar de esto y no podía avanzar, yo no me podía ser como la “boba” y pensar que los niños no les afectaba y seguir derecho, yo tenía que pararla la clase empezar y explicarles, decirles y calmarlos; sentía que algunos lloraban entonces era muy difícil era muy muy muy difícil incluso yo no sé si ustedes recuerdan compañeros que pensamos y le dijimos a la vicerrectora que debíamos hacer una reunión con los padres de familia sobre como los chicos teniendo acceso a la información de redes, de televisión, de noticieros porque un montón de información no explicada

e interpretada a la conveniencia de cada estudiante se nos volvió un problema, una dificultad para el aprendizaje.

D3: Bueno para mí también afectan las emociones positiva o negativamente en el aprendizaje porque todo lo que han dicho mis compañeros es cierto; además, también sí están felices ellos aprenden de forma diferente... los primeros días cuando llegaron acá que se conocieron de manera presencial eso era muy difícil también hacer las actividades porque todos querían hablar, compartir o preguntarse cosas y todo era más difícil cierto... como mantenerlos callados, mantenerlos de pronto más concentrados pero siento que si están más motivados, siento también que en algún momento cuando dijimos que íbamos a empezar a venir al colegio ellos sintieron una felicidad y eso fue como si les hubieran inyectado una dosis de motivación porque todos empezaron a decir que las familias les iban a firmar la carta de aprobación. Y me decían profe yo ya casi voy a ir, qué felicidad porque nos vamos a volver a ver; entonces ahí había felicidad y esos días fueron muy tranquilos con ellos porque había una motivación y había felicidad y eso era una emoción influía en el en el desempeño académico de los chicos.

Moderadora: hablemos ahora de cuales creen que fueron los aspectos de educación remota que motivaban a los estudiantes en riesgo psicosocial.

D3: Bueno yo pienso que no solo a los estudiantes sino también en las familias los motivaba el hecho de que podían recibir las clases en cualquier parte, estuvieran donde estuvieran... por ejemplo, yo tengo estudiantes que estaban por fuera de Medellín; tengo uno que está en República Dominicana y tengo otra que está en Panamá, entonces creo que eso hace que la educación remota sea como una alternativa para poder continuar estudiando sin importar el lugar donde estén ellos.

Por ejemplo, se fueron muchos para fincas para donde los abuelitos o los tíos porque eso economizaba costos y muchos se quedaron sin recursos económicos, entonces se tuvieron que ir a vivir a otras partes. Los chicos que tengo con riesgo psicosocial siguieron conectados pero desde diferentes lugares; tengo un chico XXX que por su condición la mamá lo mandó para donde los abuelos en Heliconia (municipio de Antioquia) porque el encierro lo estaba afectando y cuando salía y se le volaba a la mamá era a hacer daños en la calle y por eso tomaron la decisión de que se fuera, es uno de los que apenas va a venir al colegio el lunes y ese chico dio un cambio grande porque es serio y juicioso con lo que tiene que hacer. Pienso que no estar presencialmente también favorece la asistencia regular de los estudiantes, también siento que el evitar comprar uniformes y los algos, el gastarse \$6000 o \$12000 para para venir al colegio eso también hace que los chicos y sus familias estaban motivados... jajaja no se tenían que bañar, ni arreglarse, ni madrugar; era simplemente tener acceso a la clase por un enlace y ya.

D1: Yo opino diferente, para los chicos en riesgo psicosocial se perdió la motivación porque ellos disfrutaban más venir al colegio a socializar más que estudiar y al perderse esto, pues se perdió el verdadero sentido de venir al colegio. Estos chicos perdieron la motivación por estudiar porque ellos por lo general tienen problemas en el aprendizaje y en el comportamiento, ellos asisten al colegio, pero no vienen a estudiar hay algo más que los motiva y es este espacio donde pueden socializar, dónde puede molestar, quemar energía, donde pueden hablar, meterse en problemas y al no tener este espacio entonces simplemente lo que hicieron es no estar en clase.

Para mí y en mi grupo fueron los chicos que desertaron del proceso, que optaron mejor por hacer su proceso por medio de guías, recogerlas mes a mes junto con el PAE y no tener que conectarse a los encuentros sincrónicos porque ellos descubrieron que eso no era bueno, ver

solamente a la profesora a través de una cámara y sus compañeros por unos iconos de nombres y ya. Estos estudiantes volvieron cuando al final del primer periodo se les anunció que volveríamos en alternancia y la presencialidad...ahí fue donde los volví a ver y volvieron a estar conectados, pero siento que para ellos no fue motivante este proceso, esto lo fue para los más calmados.

D2: bueno para mí es como de las dos cosas, primero siento que el solo hecho que continúan en contacto con los compañeros fue un aspecto motivante para ellos, lógicamente es mucho más llamativo venir al colegio y socializar, pero frente a la situación que estamos viviendo y teniendo en cuenta que al principio no sabíamos cómo enseñarles y hacer que esto funcionara... permitir que los estudiantes continuaran estudiando fue un motivante para ellos. Pienso que estar conectados a unas clases durante dos horas y cuatro al final y tener todas las tardes para ellos libres eso era motivante. También librarse de hacer evaluaciones y tareas complicadas, porque no nos digamos mentiras, la verdad es que las tareas y trabajos que les enviábamos estaban muy fáciles y eran notas por todo, eso hacía que el proceso educativo fuera menos dispendioso para los que siempre habían tenido dificultades por ejemplo en el aprendizaje.

Yo pienso que frente a esto los estudiantes en riesgo psicosocial se les favoreció el proceso de enseñanza aprendizaje porque podían elegir si querían estar bajo la modalidad de guías o conectarse en los encuentros sincrónicos, esto también favorecía su estilo de aprendizaje porque podían elegir con lo que se sentían mejor; además no tenían con quien discutir, nadie los molestaba o buscaban peleas. Pienso también que para estos chicos el espacio físico se les vuelve en un detonante y al no estar acá pues por lo menos no tenían anotaciones en el observador. Sin

embargo, para algunos el encierro se convirtió en un detonante para cosas como la ansiedad y hasta la depresión.

Moderadora: ahora hablemos de los pros y contra del desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes en riesgo psicosocial en educación remota.

D1: yo quiero empezar hablando por todos los estudiantes en general, s bien es cierto antes de la pandemia estábamos sufriendo porque ante cualquier pregunta ellos siempre responden con la misma palabra y es que todo les parece normal, pues ahora ellos no hablaban... se quedaron callados como si nos les “importara” y hablar de las habilidades sociales pienso que es como lo que vamos a tener que pagar por lo que sucedió con todo lo del covid, los estudiantes se quedaron callados, callados, callados... siempre en las clases por lo general éramos nosotros los adultos, los profes los que prendíamos la cámara, prendíamos el micrófono y hablábamos, la responsabilidad de la clase quedó solo para nosotros.

Bueno, en los chicos de pronto con un riesgo psicosocial se vieron favorecidos porque volvemos y repetimos lo mismo fueron los que no se metieron en problemas, los que no tuvieron anotaciones en el observador, los estudiantes que no fueron suspendidos, los que no fueron echados, los que no continuaron consumo por ejemplo de sustancias psicoactivas; los chicos que permanecieron en la virtualidad y no desertaron del proceso educativo ellos se vieron afectados por todo lo que sucedió con la pandemia.

D3: de acuerdo, ellos vivieron este proceso más tranquilo, deseosos de volver a la presencialidad, pero sin tantos problemas, yo podría decir que sus dificultades disminuyeron en un 90%, uno que otro regaño y llamado de atención, pero no más. Lo que sí puedo decir es que

aprendieron a expresarse un poco más, debe ser que no tenían la presión de ver a sus compañeros y las caras de risa, yo en español los ponía a analizar los libros que leíamos y si vieran los resultados tan hermosos que me dio apagar todas las cámaras y que solo la prendiera el que estaba leyendo y haciendo el resumen crítico; este resultado jamás me hubiera salido así en la presencialidad. Yo lo vi más sueltos emocionalmente, más relajados para expresar sus emociones, pero ojo, estoy diciendo que nos demoramos un rato largo para que esto sucediera, pero siento que se sentían en más confianza de poder ser ellos sin que nadie los juzgara.

D1: ahh no es que si vamos a hablar de eso todo hablaban como loros cuando se sintieron en confianza de hacerlo, eran como más asertivos para expresar incluso lo que no les gustaba. También pienso que favoreció mucho la empatía grupal, como al principio hablamos tanto de lo que sucedía con la pandemia y la muerte, yo creo que ellos se volvieron más solidarios del dolor, más empáticos con lo que sucedía, de pronto no tanto ara decir cosas lindas, pero si por menos se quedaban callados ante circunstancias que antes las tomaban como chistes o burlas.

D2: yo pienso que no solo los chicos de riesgo psicosocial sino todos, porque incluso comprendían las situaciones difíciles que vivían los de su alrededor: la muerte y la enfermedad se convirtieron en temas que eran tratados con mucha discreción. Para mí esto fue donde más se privilegiaron los chicos en pandemia, me atrevería a decir que se favorecieron todas las habilidades sociales porque si vamos a hablar de la comunicación el solo hecho de que no prendieran la cámara los hacía sentirse seguros y confiados de lo que decían, a mí me decían mucho que los obligara a prender cámaras, pero yo encontré en eso un mecanismo para que participaran, ¿entonces por qué tendría de dejarlo de hacer? Ellos son avispados y sabían que esa era la oportunidad que tenían para mejorar notas y trabajos.

Moderadora: profesores, ¿cuáles fueron las estrategias que utilizaban para promover la autorregulación emocional de los estudiantes con riesgo psicosocial?

D2: yo la verdad la estrategia que siempre utilizo es la escucha de lo que está pasando, yo utilizaba para promover la autorregulación emocional en los estudiantes pues que tenían riesgo psicosocial es la que siempre utilizó y ese escucharlos yo siempre les pregunto primero que pasó, que está pasando; por lo general yo siempre estaba alerta cuando llegaban ensimismados, detonados o muy impulsivos; entonces, trato siempre de preguntarles que les pasa, que pasó.

Se me complicaba de pronto en la virtualidad porque no los tenía presentes o sea no los podía ver entonces de pronto algunos de las cosas que quería ver en ellos no las podía ver... porque estaban detrás de una pantalla... pero siempre intento preguntarles primero qué pasó, yo siento que la pantalla, la virtualidad por sí sola los autorreguló, eso funcionó muy bien para ellos porque los bajó como que todo eso que tenían encima y pasaron de agaché cómo se dice.

D3: Mis chicos nunca tuvieron como problemas para para autorregularse emocionalmente, los de riesgo psicosocial fueron chicos que durante toda la pandemia encontraron en las pantallas, en la virtualidad una forma de pasar desapercibidos; es decir, de no estar siempre nombrados y renombrados por las cosas feas que hacen como para ahora en la presencialidad. Yo los conocí después, cuando llegaron aquí a la presencialidad y supe que ellos que tenían de pronto un riesgo psicosocial más alto, pero en realidad no los etiqueté en la virtualidad porque nunca tuvieron y nunca presentaron problemas para eso. Sin embargo, siento que una de las estrategias que utilizaba era siempre, siempre, siempre explicarles, hablarles al principio y darles una pequeña reflexión de lo que vamos, de lo que somos como personas y de lo que estamos viviendo y no podíamos agregarle un problema más que era pelear entre nosotros,

que podíamos ser un apoyo y con eso llamaba a la calma; incluso cuando pasaba algo entre ellos mismo se recordaban la reflexión que les había hecho.

D1: en mi grupo hubo pocos encontrones, pero si los hubo, pero yo hablo con ellos al final de la clase y converso con ellos, también esta las anotaciones en el observador; pero creo que las familias también sirvieron de autorregulación personal por así decirlo. Por lo general, cuando algo pasaba un adulto lo regañaba o le llamaba la atención y eso ayudaba a la disciplina de las clases, pero yo creo que el solo hecho de no estar juntos ayudaba porque no estaban provocándose.

Moderadora: por último, ¿cómo vivenciaron ustedes como docentes la experiencia de hacer clase bajo la modalidad de educación remota?

D1: La verdad fue una experiencia ambivalente, un reto pedagógica y didácticamente hablando. Por un lado, es negativa puesto que la conexión humanizada que como docente a la hora de dictar las clases se perdió, ha implicado hacer una inversión grande de tiempo, los estudiantes demandan más tiempo. Como aspectos positivos se resaltan, la creatividad para poder conectar al estudiante a un dispositivo tecnológico me ha permitido de alguna manera potenciar herramientas pedagógicas y didácticas para mejorar la calidad de la educación.

D2: una experiencia inolvidable, desgastante, poco agradecida, muy ardua para nosotros como docentes, aprendimos que si se le mete la mano a la educación virtual se puede dar de las dos formas, nos falta mucho como educación, pero conocí una parte de mis estudiantes que desconocía.

D3: considero que fue muy mala al inicio, me provocaba renunciar porque no encontraba el camino para seguir con los estudiantes, planear una actividad en el aula virtual era desconocida para mí, sobre todo porque no se manejar muy bien la tecnología, entonces me tocaba investigar primero como manejar bien el computador y después planear la clase, ósea que eso era doble trabajo.

Después se volvió más fácil porque teníamos tiempos y una plataforma destinada para dar las clases, los chicos ya tenían más clara la dinámica y podíamos hacer actividades dinámicas e interesantes. Nosotros no estábamos preparados para esto, pero siento que pudimos sacarla adelante.

Moderadora: mu