




Experiencias de una comunidad educativa de Envigado frente a la educación remota a partir del COVID-19


Bibiana María Acevedo Castañeda ¹ 
María Eugenia Rendón Rodas ² 
David Alberto Londoño Vásquez ³ 

Artículo de investigación



¹ Colegio Colombo Británico
bibianaacevedo@ccbenv.edu.co

² Colegio Colombo Británico
mariarendon@ccbenv.edu.co

³ Institución Universitaria de Envigado
dalondono@correo.iue.ed 

Recibido: 22/02/2023

Revisado: 08/05/2023

Aprobado: 20/06/2023

Publicado: 24/07/2023

Resumen

La pandemia por COVID-19 originó una ruptura en los sistemas educativos en el mundo, dada la imposibilidad de la presencialidad y la escasa infraestructura de las instituciones educativas para afrontar un aprendizaje remoto. Por consiguiente, este artículo presenta los resultados obtenidos en una investigación cuyo objetivo fue el de analizar las experiencias de la comunidad educativa del grado tercero del colegio Colombo Británico, del municipio de Envigado en el año 2020 en relación con la escuela remota, por el COVID-19. Para ello, se realizó una investigación cualitativa, hermenéutico-comprensiva. La unidad de análisis se conformó de la transcripción de tres entrevistas semiestructuradas a docentes con función de dirección de grupo, dos grupos focales, uno con las directivas de la institución y otro con los padres de familia de los estudiantes participantes y los relatos de experiencias escolares de los estudiantes para develar experiencias frente al aprendizaje remoto como un proceso de desestructuración de la experiencia académica tradicional, lo que permitió movilizar procesos de enseñanza y de participación en el proceso educativo, perfilando un nuevo horizonte para la educación.

Palabras clave: comunidad educativa, educación remota, escuela, experiencia

Experiences of an educational community in Envigado with remote education based on COVID-19

Abstract

The COVID-19 pandemic caused a rupture in the educational systems in the world, given the impossibility of face-to-face attendance and the scarce infrastructure of educational institutions to deal with remote learning. Therefore, this article presents the results obtained from field research whose objective was to analyze the experiences of the educational community of third-grade students of the Colombo-British school, located in the municipality of Envigado, Colombia. This research was performed in 2020 in order to inquire into the remote school system which arose as a result of the COVID-19 pandemic. For this purpose, qualitative, hermeneutic-comprehensive research was conducted. The unit of analysis consisted of the transcription of three semi-structured interviews with teachers in charge of group management, two focus groups, one with the directors of the institution and the other with the parents of the participating students, and the accounts of the students' school experiences to reveal experiences with remote learning as a restructuring process of the traditional academic experience. This allowed the mobilization of teaching processes and encouraged further involvement in the educational process. Thus, outlining a new horizon for education.

Keywords: educational community, remote education, school, school experience

Experiências de uma comunidade educacional de Envigado diante da educação remota durante a COVID-19

Resumo

A pandemia da COVID-19 deu origem a uma ruptura nos sistemas educacionais em todo o mundo, devido à impossibilidade da presencialidade e à escassa infraestrutura das instituições de ensino para dar conta da aprendizagem remota. Portanto, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar as experiências da comunidade educacional do terceiro ano da Escola Colombo Britânica, no município de Envigado, no ano de 2020, em relação à escola remota devido a COVID-19. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, hermenêutico-compreensiva. A unidade de análise consistiu na transcrição de três entrevistas semiestruturadas com docentes que exerciam função de coordenação de grupos, dois grupos focais, um com a diretoria da instituição e outro com os pais da família dos estudantes participantes, bem como relatos de experiências escolares dos estudantes, a fim de revelar as experiências em relação ao aprendizado remoto como um processo de desestruturação da experiência acadêmica tradicional, o que possibilitou a mobilização de processos de ensino e participação no processo educacional, delineando um novo horizonte para a educação.

Palavras-chave: comunidade educativa, educação remota, escola, experiência

Introducción¹

Si bien en Colombia se ha venido implementando paulatinamente desde hace dos décadas la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los ambientes educativos y ellas han demostrado ser, en buena medida, una condición de interacción social y de aprendizaje (Valencia, 2020), esta base no pudo evitar que la irrupción de la crisis sanitaria por el SARS-CoV-2, en el ámbito educativo, develara algunas de las más profundas desigualdades y vacíos de este sistema en el país (Quintero, 2020).

La emergencia sanitaria supuso unas condiciones en las que los tiempos de preparación tecnológica y metodológica fueron nulos y el personal educativo debía replantearse los ritmos, las metodologías y, en general, el proceso de enseñanza/aprendizaje propios de la presencialidad, por uno que invitaba a la reinención constante debido a múltiples factores que repentinamente se vieron involucrados en el día a día del quehacer educativo en pandemia (Onyema *et al.*, 2020); los altos porcentajes de familias y hogares que no poseían medios tecnológicos y/o servicios de conexión a internet, factores económicos familiares desde la pérdida de empleos hasta la agudización de las precarias vivencias de hacinamiento dentro de un hogar, factores psicológicos por la cuarentena, la pérdida de interacción social, la incertidumbre y la enfermedad fueron algunos aspectos que se presentaban en la cotidianidad por el advenimiento de la emergencia (Selvaraj *et al.*, 2021), de allí que el objetivo esencial de la educación, “reducir la brecha socioeducativa existente entre estudiantes y familias” (Albalá & Guido, 2020, p. 173), se viera trastocado por esta realidad.

La política educativa enfrentó el desafío de reconstruir una propuesta educativa que fuera cualitativamente distinta a la anterior (Banco Mundial, 2020), dado que la acción pedagógica y las nuevas demandas demostraron que tanto docentes como escuela no estaban preparados en cuanto a formación y disponibilidad de recursos (CEPAL-UNESCO, 2020), adecuación de la oferta y los formatos pedagógicos a estudiantes en entornos desfavorecidos (Crescenza *et al.*, 2021). Además, las plataformas digitales empleadas no se seleccionaron en términos de potenciar las propuestas pedagógicas y didácticas de las instituciones, sino con base en disponibilidad, accesibilidad y costos (Acevedo *et al.*, 2021).

Por tanto, en medio del caos, la incertidumbre y las tensiones generadas por la emergencia sanitaria como hito histórico mundial, también se presentan como una oportunidad de interpelación para el quehacer pedagógico, una oportunidad de cambio, de innovación (Valencia, 2020), propendiendo por apuestas pedagógicas que apoyen los sistemas escolares, los establecimientos educativos y los docentes (Cabrales *et al.*, 2020). Situación que aparte de ser un ideal pedagógico, demandó la inclusión de aspectos de desarrollo humano, tales como solidaridad, aprendizaje autónomo, cuidado propio y de otros, competencias socioemocionales, salud mental y resiliencia, entre otros (Largo *et al.*, 2022).

¹ El artículo presenta los resultados del proyecto titulado *Experiencias de la comunidad educativa del grado tercero del colegio Colombo Británico del municipio de Envigado en el año 2020 con relación al aprendizaje remoto, por el covid-19*, el cual fue requisito para optar al título de Magíster en educación y Desarrollo Humano en la Universidad de Manizales-Cinde en febrero de 2023.

Por otro lado, la educación remota es una estrategia educativa que permite a estudiantes interactuar con docentes a través de unas indicaciones y materiales, previamente diseñados bajo un modelo pedagógico establecido, donde el distanciamiento es una de sus características (Romero *et al.*, 2020). En relación con los procesos psíquicos y cognitivos del aprendizaje mediado por esta estrategia, la educación remota responde a una serie de condiciones sociales, culturales e individuales de cada uno de los estudiantes (Aparicio y Sepúlveda, 2019), dada la inmediatez del cambio de los procesos de enseñanza y aprendizaje promulgados, tradicionalmente en las escuelas, hacia la construcción, en varios casos improvisada, de actividades pedagógicas que respondían a la apuesta curricular presencial, pero mediadas por las TIC, hizo que se presentaran incongruencias frente a lo esperado, lo propuesto y lo aprendido (Reynosa *et al.*, 2020).

Lo anterior se entiende, especialmente, como resultado de la premisa predominante en las instituciones educativas: migrar de la presencialidad a la virtualidad o a la educación remota, puesto que, pocos docentes habían sido formados en estos ambientes virtuales y no habían incorporado las TIC como mediaciones principales para la educación y las propuestas curriculares (Álvarez *et al.*, 2020). Sin embargo, ya no era una opción su incorporación en el desarrollo de las prácticas educativas, formativas, curriculares y evaluativas, era una necesidad (Luján & Londoño, 2020). Esta migración se medió, principalmente, a través de dos modelos: el *E-learning* y el *B-Learning* (Uluyol & Sahin, 2016), es decir, virtual y mixto, respectivamente, los cuales demandan aspectos como la cooperación, la comunicación, el apoyo mutuo y la experiencia (Maatuk *et al.*, 2022).

Al respecto, en Envigado, el Colegio Colombo Británico (CCB) es una institución educativa privada que ofrece formación en los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media académica con énfasis en inglés. Allí se implementó una estrategia institucional, en pro de integrar algunas metodologías en el aula de clase, partiendo del Diseño Universal de Aprendizaje (Muñoz & Cartes, 2020) y la utilización de un paquete de aplicaciones de productividad colaborativa (Chiablaem, 2021), requiriendo una serie de capacitaciones al personal docente y directivos. Esta propuesta generó cambios significativos, incidiendo en estudiantes, padres y docentes.

Por consiguiente, se puede afirmar que este escenario pedagógico, instaurado por el confinamiento, la educación remota y las condiciones educativas y tecnológicas de las instituciones y su comunidad, impuso otras realidades de formación. En otras palabras, no se trata de trasladar lo tradicional y presencial a lo virtual, sino de apuntar a otras lógicas pedagógicas, curriculares, didácticas y evaluativas, donde el desarrollo integral de los participantes se convierte en un aspecto más significativo. Por ende, el objetivo de esta investigación fue analizar las experiencias de la comunidad educativa del grado tercero del colegio Colombo Británico del municipio de Envigado, en el año 2020, lo cual invita a dar posibles respuestas a la pregunta sobre ¿Cuáles son las experiencias de esta comunidad educativa en las condiciones previamente establecidas?

Método

La investigación fue cualitativa (Galeano, 2020) y hermenéutica-comprensiva (Herrera, 2009). Este abordaje permitió acercarse a la posible comprensión de los sentires, las opiniones

y las experiencias de los participantes, las cuales no solo estuvieron centradas en el proceso educativo, sino también en la incidencia de sus vidas (Bisquerra, 2009). Es allí, donde esta apuesta metodológica tomó importancia, en tanto que propuso un énfasis en la existencia misma, concibiendo que nuestras acciones y relaciones en el mundo son susceptibles de ser comprendidas (Londoño & Castañeda, 2010), entendiendo la comprensión como un proceso lingüístico en el que las experiencias y vivencias se convierten en lenguaje que da significado a esas realidades y, de esta manera, amplía el horizonte de conocimiento (Palmer & Parra, 2002).

Los participantes fueron nueve estudiantes del grado tercero y un padre o madre por estudiante, tres docentes con función de dirección de grupo del grado tercero, la coordinadora de sección de primaria, la coordinadora de sección de bachillerato, la psicóloga y la neuropsicóloga del colegio Colombo Británico del municipio de Envigado (Colombia) en el año 2020. Los estudiantes se seleccionaron de forma intencional, teniendo en cuenta el desempeño académico, el sexo, el interés en participar y la autorización de sus padres o tutores legales (Riquelme & Londoño, 2020). Por tanto, se contó con un niño y una niña con desempeño superior, otra pareja con básico y dos más con bajo. En cuanto a las docentes con funciones de dirección de grupo, cada una correspondía a uno de los grupos ofertados en ese año lectivo.

Las técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de la unidad de análisis fueron tres entrevistas semiestructuradas, realizadas a las docentes con función de dirección de grupo del grado tercero, dos grupos focales, uno con las directivas de la institución y otro con los padres de familia de los estudiantes participantes y, finalmente, los relatos de experiencias escolares de los nueve estudiantes participantes.

En relación a la entrevista (James, 2016), se diseñó un cuestionario que permitiera concentrarse en temáticas tales como la preparación de las docentes ante el modelo de aprendizaje remoto, el acompañamiento familiar en el proceso, las normas de convivencia, el estado emocional y los cambios en las rutinas de los estudiantes, la flexibilización del currículo, los conocimientos adquiridos en la enseñanza remota, la afectación emocional y laboral, las ventajas y desventajas del aprendizaje remoto, las diferencias entre la educación presencial y remota y la comunicación con las familias y el equipo de trabajo.

Por otro lado, se realizaron dos grupos focales (Yulianti & Sulistyawati, 2021). El primero lo conformaron los nueve padres de familia de los estudiantes seleccionados y el segundo los cuatro directivos de la institución, es decir, la directora de la sección de primaria, la directora académica, la neuropsicóloga y la psicóloga. Cada grupo fue invitado a un encuentro para conocer sus percepciones del trabajo remoto durante el tiempo de la pandemia frente a temas como el modelo educativo, las rutinas escolares, la afectación personal y emocional, las estrategias de bienestar, las normas de convivencia, el acompañamiento a las familias, docentes y estudiantes, el desarrollo de habilidades para la vida, la comunicación familia y colegio y la conectividad.

Ahora bien, el relato de experiencias escolares facilitó acceder a las marcas del pasado, contextualizarlas y reflexionar sobre ellas (Suárez, 2017), razón por la cual es especialmente conveniente para la construcción del conocimiento profesional docente (Bruner, 2003), pues

propendió por la recuperación de algunas experiencias o aprendizajes implícitos o explícitos que tuvieron lugar durante la trayectoria escolar (Mendoza, 2004) y que, de alguna manera, condicionaban los modos de concebir y direccionar sus prácticas. En este ejercicio investigativo, la propuesta de narrar alguna experiencia de su biografía escolar (Suárez, 2017), alentó a los participantes a sumergirse en sus recuerdos, mediante una elaboración personal en la que tomaran una posición, y al contarlo a través de su voz se reconocieron a sí mismos en aquello que dijeron, favoreciendo la reflexión (Larrosa, 2006).

En pro de propender por el surgimiento de los relatos de los nueve estudiantes participantes, se propusieron tres escenarios diferentes (Ritchhart & Church, 2020):

Círculo de puntos de vista: permitió identificar las experiencias vividas por los estudiantes durante el aprendizaje remoto, para obtener una visión amplia y completa de las mismas. Para llevarlo a cabo, se escribió en un círculo central el aspecto a explorar: “El aprendizaje remoto” y, a partir de allí, se ubicaron las distintas percepciones en círculos a modo de lluvia de ideas, y luego se profundizaron en un conversatorio grupal.

Comparar y contrastar: En esta rutina de pensamiento se estableció una serie de preguntas que sirvieron de guía para que los estudiantes compararan y contrastaran conceptos de forma reflexiva y eficiente, frente algunas experiencias del aprendizaje remoto en comparación con aspectos relacionados con la educación presencial. Se inició explicando cómo se realizaba esta rutina y, a continuación, se mostraron unas fotografías o imágenes de momentos, eventos, situaciones o espacios que representaron la educación presencial y una educación remota, para destacar las características particulares de cada una de ellas. Los estudiantes consignaron en una ficha las respuestas a las preguntas planteadas. El trabajo se desarrolló en grupos y se consignó de manera escrita para su posterior transcripción.

Narración de cuento: En los relatos, el personaje principal fue el estudiante, quien, a través de los acontecimientos, situaciones o sentimientos vividos durante su jornada escolar dentro del contexto de la pandemia, iba desarrollando su historia. Para la elaboración del cuento, se creó un ambiente de motivación, interés y remembranza con el fin de obtener las experiencias más fidedignas o auténticas que un niño puede generar desde su espontaneidad.

Vale la pena mencionar que los instrumentos utilizados en las entrevistas y los grupos focales fueron validados por tres expertos en la temática con formación doctoral (Taherdoost, 2016). Además, las entrevistas, los grupos focales y los relatos se recolectaron a través de una plataforma digital, lo que permitió grabarlos, con previa autorización de los participantes. Estas grabaciones fueron transcritas y salva guardadas con protección de datos (Rosenthal, 2016), el cual fue uno de los aspectos éticos propuestos en el consentimiento informado, firmado por los participantes o sus representantes legales (Riquelme & Londoño, 2020).

Para la codificación de información (Williams & Moser, 2019) se utilizó una matriz en la cual se enumeró cada respuesta con un código clave para cada instrumento empleado. El sistema responde a la siguiente lógica: letra inicial de la técnica empleada (E para entrevistas; GF, grupo focal; y R, relatos), a los relatos se les anexó un número para diferenciar el orden de la sesión en la que tuvo lugar y, finalmente, el tipo de participante (D para docente; P, padre de familia; DD, directivo docente; y E, estudiante).

En cuanto a la sistematización y revisión de la unidad de análisis recolectada se utilizó una matriz de múltiple-entrada (Fusch *et al.*, 2018), permitiendo la codificación abierta y axial (Williams & Moser, 2019). En la primera, se examinaron y compararon los enunciados, línea por línea, centrándose en búsqueda de similitudes y diferencias, facilitando la agrupación por categorías. En la segunda, se enlazaron estas categorías en cuanto a las relaciones identificadas y puntos de interés compartidos, en pro de reagrupar los datos fracturados en la codificación abierta. Posteriormente, a través de la codificación selectiva propuesta en la triangulación (Flick, 2018), se delimitaron las categorías agrupadas a tres. La selección de las categorías se dio a partir de la integración de los enunciados y de la teoría revisada hasta ese momento, permitiendo una triangulación doble en instrumentos y participantes (Denzin, 2012), como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1

Categorías consolidadas a partir de la triangulación doble en instrumentos y participantes

No.	Categoría consolidada	Instrumentos y participantes triangulados
	Adaptación de la escuela y la familia a las nuevas condiciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	1. Entrevistas a docentes 2. Grupo focal con padres de familia 3. Relatos de estudiantes
	Fortalecimiento de la comunidad académica a partir de la educación remota.	1. Entrevistas a docentes 2. Grupo focal con directivos docentes 3. Grupo focal con padres de familia
	Acompañamiento familiar como estrategia significativa para la educación remota.	1. Grupo focal con directivos docentes 2. Grupo focal con padres de familia 3. Relatos de estudiantes

Análisis de resultados

El análisis de los resultados obtenidos a través de la triangulación, permitió la emergencia de tres categorías (Tabla 1), las cuales son: Adaptación de la escuela y la familia a las nuevas condiciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, fortalecimiento de la comunidad académica a partir de la educación remota, y acompañamiento familiar como estrategia significativa para la educación remota.

Adaptación de la escuela y la familia a las nuevas condiciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Al parecer la capacidad de adaptación de los docentes fue vital en el proceso de enseñanza (Reynosa *et al.*, 2020). Se identificó variedad tanto en el diseño como en el uso de herramientas, metodologías y estrategias didácticas y pedagógicas (Cabrales *et al.*, 2020); de igual forma, la planeación correspondió no solo al objetivo de direccionar las clases remotas, sino también a la necesidad de evaluar y realizar un seguimiento continuo a las temáticas abordadas (Largo *et al.*, 2022). Como lo indican algunos estudiantes:

“A mí me parece que la metodología fue muy buena porque a veces jugábamos y las presentaciones eran muy bacanas”. (R1E)

“Hay más variedad de métodos de aprendizaje como juegos, presentaciones, entre otras”. (E1D)

Lo anterior permite constatar algunos tópicos sobre los cuales la naturaleza de la educación remota fue tomando su dirección, lo primero tiene que ver con el papel esencial del docente en la educación que, para el caso del contexto en pandemia, fueron quienes, a través de sus recursos, permitieron la continuidad del aprendizaje de los estudiantes (Maatuk *et al.*, 2022) y que, más allá de la utilización tecnológica, fueron paulatinamente introduciéndose a posibilidades pedagógicas y didácticas que ofrecían los medios digitales (Valencia, 2020)

El segundo tópico tiene que ver con el compromiso asumido por las familias en función del proceso de aprendizaje de sus hijos. Para ello, realizaron actividades como refuerzo en temas, asistencia en tareas escolares, acompañamiento en las clases remotas (Crescenza *et al.*, 2021). De ese modo, las familias desarrollaron habilidades comunicativas, pedagógicas y didácticas para ayudar a sus hijos con los temas correspondientes al grado de formación (Garduza, 2019).

“No entendía (haciendo referencia a la clase de matemáticas) como no entendía le conté a mi mamá y ella me ayudó reiniciando las grabaciones y así estuve como 2 semanas”. (R3E)

“Si no entendía... yo me sentaba con él y repasábamos. Si yo no lo sabía, también buscábamos en internet o en los libros, tratábamos de solucionar esa falta o esa falencia en el tema y lo dejábamos claro hasta que él lo entendía...” (GFP).

En relación con lo anterior, la comunicación docente y estudiante aparece mediada por la intervención de acompañamiento de las familias. Algunas familias vieron la necesidad de adentrarse al proceso de enseñanza y aprendizaje (Acevedo *et al.*, 2021), dando como resultado que familia y escuela sumaran esfuerzos por el aprendizaje de los estudiantes, siendo garantes y propiciando el desarrollo integral de estudiantes (Flórez *et al.*, 2017).

“Le preguntaba a mi hermana o mi papá, ya que ellos saben usar muy bien la tecnología”. (R3E)

“Una prima y una tía me enseñaron a usar Gmail, guardar archivos, montar trabajos al classroom”. (R1E)

En consecuencia, se identificaron cambios en algunos ejes estructurales de la escuela, tales como los aspectos metodológicos, las directrices, las personas involucradas en el acompañamiento de la educación y los modos y tiempos de relacionamiento (Macedo, 2021). Hoy la escuela tiene la imperiosa necesidad de reorganizar sus propuestas educativas, con un carácter transformador y asumiéndose como un espacio creativo y crítico (Selvaraj *et al.*, 2021) y, justamente para los estudiantes participantes, esta vivencia fue una composición de experiencias educativas que transitaban entre el liderazgo en clases por docentes y directivos (Villafuerte *et al.*, 2020) que, a su vez, estaban en proceso de preparación. Además, se evidenció un mayor acompañamiento por parte de los familiares (Kohan, 2020)

Fortalecimiento de la comunidad académica a partir de la educación remota

La vinculación del aprendizaje remoto a la escuela fue forzosa y expedita (Onyema *et al.*, 2020). Si bien algunas clases presenciales se apoyaban en medios tecnológicos y en algunas

instituciones educativas, especialmente, de nivel superior ya abordaban algunas asignaturas bajo esta modalidad, el COVID-19 forzó al Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia a declarar la obligatoriedad a que procesos de formación se dieran a distancia (Aparicio y Sepúlveda, 2019). Por otra parte, el colegio Colombo Británico, en respuesta a los acontecimientos, dio directrices frente al proceso de formación por parte de los docentes y a la ejecución curricular, logrando articular los lineamientos del MEN, en favor de la comunidad escolar.

“Teníamos diseñados desde el año 2019 una planeación y un foco que nos llevaba a unas prácticas pedagógicas netamente presenciales, y nos dimos cuenta que desde la virtualidad no podíamos tener esas mismas prácticas de lo que solíamos hacer en el tablero. Aquí el contacto con los niños había que remodelarlo, debíamos hablarles a ellos a través de una pantalla y lograr que ellos tuvieran esa concentración, que era súper difícil en lo presencial, y nos preguntábamos ¿Qué vamos a hacer para que nos presten atención en lo virtual, si no nos prestan atención sentados ahí, al frente de nosotras, ahora menos frente a un computador en el que tiene juegos y, además, la libertad de hacer otras cosas?” (E3D)

Por tanto, en la mayoría de las asignaturas fue posible desarrollar contenidos, a través de la plataforma, en una forma que parecía innovadora y novedosa para los estudiantes (Mora & Bejarano, 2016), sin embargo, en áreas como matemáticas y educación física, la interacción y las estrategias didácticas y pedagógicas no funcionaban como se esperaba (Silva *et al.*, 2021) puesto que, la disposición cognitiva y corporal en estas áreas demanda de otras condiciones, exigiendo tanto de los docentes como de los estudiantes y familiares mayor paciencia y constancia en los procesos formativos (Garduza, 2019).

Por otro lado, la visión contemporánea del aprendizaje requiere identificar los conocimientos que adquieren los estudiantes y considerar las estrategias más adecuadas para evaluarlos (Argüelles & García, 2010), lo anterior ayudó a los profesores a implementar mejores prácticas de evaluación, sustentadas en un enfoque formativo, en el que los estudiantes recibieron realimentación frecuente sobre su aprendizaje y, a partir de ello, pudieron construir activamente su conocimiento y juzgar críticamente su formación (Clavijo, 2021).

“Otra cosa muy importante fue la evaluación formativa, la que nos dio esa posibilidad de evaluar de manera cualitativa, donde no era un resultado sino un proceso, dándonos a la tarea en ese tercer periodo de no evaluar con notas, donde comenzamos a meternos con el cuento de las rúbricas, permitiéndonos obtener un excelente proceso a través de su implementación.” (GFDD)

Con el advenimiento de la pandemia, los docentes se vieron enfrentados a responder a una dinámica laboral continua (Reynosa *et al.*, 2020), no solo era el cumplimiento de las reformas del MEN, que mancomunadamente con las directrices del colegio se debieron abordar, también su hogar, convertido ahora en centro laboral, debía dividirse entre su aspecto personal y laboral (Valencia, 2020), además la tensión generada por la poca capacitación que hasta entonces tenían algunos docentes sobre el uso de las TIC, provocó serios problemas de estrés laboral enfrentados en medio de una pandemia (Hamilton & Gross, 2021).

“Pasamos de estar siempre por fuera, a estar trabajando y viviendo en el mismo espacio.

Además, éramos responsables de acompañar a nuestros hijos con sus tareas de clase. Por ello, en varias ocasiones, llegué a llamar a la profesora a las 8 o 9 de la noche para que me explicara de que se trataba la actividad". (GFP).

Lo anterior sumado a las responsabilidades de los docentes dentro de sus propias familias acarreó situaciones emocionales con altibajos (Valero *et al.*, 2020). Hijos y cónyuges exigían tiempo para ellos, escenario complejo dado al esfuerzo y tiempo demandados por la reestructuración didáctica y pedagógica que la educación remota exigía (Álvarez *et al.*, 2020). A pesar de lo contradictorio de la vivencia de los docentes, uno de sus roles fue el de velar por su salud mental y la de sus estudiantes, trabajando en el desarrollo de la resiliencia, la empatía y la escucha, como elementos que le permitieron enfrentar los problemas con asertividad (Villafuerte *et al.*, 2020).

Acompañamiento familiar como estrategia significativa para la educación remota

La educación remota puso a prueba a las familias, pues el hecho de que sus hijos estuvieran en casa exigía el acompañamiento permanente frente a los procesos formativos, demandando la transformación de dinámicas y estrategias para hacer del hogar un espacio multitarea (Kohan, 2020). Esto generó malestar entre algunos padres de familia, para quienes fue difícil atender las necesidades que había traído consigo la virtualidad (Silva *et al.*, 2021). Ante este nuevo ritmo de vida, la tarea ineludible de la familia fue la de acompañar al estudiante, no solo en el proceso académico y formativo, sino en aspectos más profundos, como aquéllos que van en pro del desarrollo de destrezas útiles para enfrentar las exigencias y desafíos de la vida diaria (Romero *et al.*, 2020) desde el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la comunicación asertiva, el conocimiento de sí mismo y el manejo de las emociones (Luján & Londoño, 2020), surgidas a partir del confinamiento y la educación remota.

"En cuanto a los papás que reclamaban, yo les decía: tenemos que ponernos en el lugar de los docentes, esto es difícil y es un cambio para todos y para los docentes es un poquito más. Los papás también estaban estresados". (GFP).

Es así como la construcción de nuevas dinámicas y del acompañamiento permanente produjeron otras necesidades, particularmente, para aquellas familias donde los adultos son proveedores y existe poco tiempo de calidad para sus hijos, haciendo que el contexto de formación remota se viva diferente al de los compañeros de curso (Macedo, 2021).

"Algunos docentes reportaron que tuvieron niños que no contaron con el acompañamiento constante de un adulto en este proceso, por tanto, era recurrente que estos no prestaran atención, generando, en algunas ocasiones, discordias en clase o afectando el desarrollo de esta". (GFDD).

Esta situación permitió que, en la mayoría de los casos, los estudiantes hayan consolidado su nivel de autonomía, ya que debían resolver obstáculos cotidianos que se presentaban durante las sesiones de clase o en el momento de entrega de sus trabajos a través de las plataformas digitales, aprendiendo a usar estrategias y recursos que antes exigían acompañamiento por parte de sus padres.

“Una de las ventajas de la virtualidad fue la autonomía, porque el profe no estaba acá para que le ayudara. Sin embargo, hubo papás que les hacían todo a los niños, pero también hubo otros que decían: “no mija defiéndase como pueda”, entonces el niño tenía que enfrentarse a todo eso” (GFP).

“Nos tocó aprender sobre el uso correcto de la tecnología... manejo del autocontrol y los horarios... aprendizaje de nuevas normas... autorregulación” (R2E)

Lo anterior, tal vez, puede comprenderse debido a la formación previa recibida en el colegio, donde la apuesta curricular se centra en el desarrollo de competencias determinantes en el contexto educativo (Argüelles & García, 2010) y donde la autonomía es una de ellas. De igual forma, los docentes concentran sus esfuerzos en hacer que sus estudiantes sean constructores de su propio aprendizaje, al brindar espacios que promuevan la creatividad y la imaginación, para lograr que afloren en ellos todas sus potencialidades (Cajal, 2017).

Conclusiones

La pandemia generó cambios en todos y en todo. Por tanto, la escuela no fue la excepción. De allí que, los procesos educativos en esta institución hayan demandado de apuestas curriculares, pedagógicas y didácticas nuevas para los involucrados. Es decir, una apuesta de formación co-construida entre docentes, directivos docentes, padres de familia y estudiantes, en un entorno que no fue favorable inicialmente para la formación, dado a las noticias que circulaban frente al número de contagiados y de fallecidos, y a un pesimismo creciente que asfixiaba los planes de vida de jóvenes, adultos y mayores, sin distinción de estrato social o credo.

Esta adaptación de la escuela facilitó develar un aspecto que aparecía soslayado en el enfoque tradicional y era el reconocimiento de la formación del ser dentro de una comunidad y para una participación vinculante, dando cabida a reconocer las sensibilidades, propender por otras formas de relacionarse, de sentir y de cuidar la vida, a pesar del distanciamiento, las limitaciones y las condiciones vividas ante el confinamiento. Además, se contó con una participación más representativa de los padres o personas significativas, en la mayoría de los casos, puesto que estuvieron involucrados con el proceso de formación de sus hijos, reconociendo el rol docente y las dinámicas que esta profesión demanda frente a su compromiso en la integralidad de la escuela.

Se detectó un fortalecimiento en la comunidad académica a partir de la educación remota, materializada en propuestas pedagógicas y curriculares más contextualizadas, donde se reconocía a los otros y se empatizaba con ellos. Si bien las condiciones no eran iguales, sí había una sensación de finitud, vulnerabilidad y exposición, enmarcada en un confinamiento no deseado, pero necesario. Esto permitió que los niños desarrollaran habilidades relacionadas con el autocuidado, el autocontrol, la autonomía, la empatía, la resiliencia y la tolerancia, pero que también presentaran dificultades en la interacción y comunicación con sus pares y la resolución de conflictos.

Con respecto al acompañamiento familiar como estrategia significativa para la educación remota, responde a las condiciones sociales y culturales en las cuales se encuentra la institución. En este caso, el contexto institucional permitió que las familias se involucraran

decididamente con la formación de sus niños. Por tanto, una vez más, se confirma la necesidad de la participación de la familia en la escuela en pro de alcanzar niveles de formación integrales, donde se construyan proyectos educativos contextualizados que respondan no solo a una modalidad, sino a una realidad.

Finalmente, la educación remota constató que la educación presencial es vital para la consecución de los objetivos en la escuela. Además, la pérdida del contacto social y de las rutinas de socialización que forman parte de la experiencia cotidiana del estudiante, tuvo efectos en términos de equilibrio socioemocional que dejaron huella, en particular, en aquellos estudiantes y docentes con problemáticas preexistentes en este aspecto.

Referencias

- Acevedo, Á., Valencia, A., & Ortega, A. (2021). Educación en tiempos de pandemia: Perspectivas del modelo de enseñanza remota de emergencia en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(37), 93-112. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382021000200093
- Albalá, M. & Guido, J. (2020). La brecha socioeducativa derivada del COVID-19: posibles abordajes desde el marco de la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 173-194. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.101>
- Álvarez, G., Vélez, C., & Londoño, D. A. (2020). Las TIC/TAC: subjetividades de los jóvenes universitarios en Montería. *Revista Interamericana de Investigación, Educación*, 13(2), 109-149. <https://doi.org/10.15332/25005421.5802>
- Aparicio, C., & Sepúlveda, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 15(1), 109-133. <https://www.scielo.br/j/pee/a/vpzD7cLnVpQ3CmrVCKvBhyx/?format=pdf&lang=es>
- Argüelles, D., & García, N. (2010). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Editorial Universidad EAN.
- Banco Mundial. (2020). *Pandemia de COVID-19: impacto en la educación y respuestas en materia de políticas*. Banco Mundial.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Cabrales, A., Graham, A., Sahlberg, P., Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A., Lederman, D., Greene, J., Maggioncalda, J., Soares, L., Veletsianos, G., & Zimmerman, J. (2020). *Enseñanza Remota de Emergencia, textos para la discusión*. Editorial The Learning Factor.
- Cajal, A. (2017). *Rol del docente: qué es y ejemplos*. Lifeder.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. UNESCO.
- Chiablaem, P. (2021). Enhancing English Communication Skills of Thai University Students through Google Apps for Education (GAPE) in a Digital Era during COVID-19 Pandemic. *Shanlax International Journal of Education*, 9(3), 91-98. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1300858>
- Clavijo, G. A. (2021). *La evaluación del y para el aprendizaje*. Observatorio Instituto para el Futuro de la Educación.

- Crescenza, G., Fiorucci, M., Rossiello, M. C., & Stillo, L. (2021). Education and the pandemic: distance learning and the school-family relationship. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, (26), 73-85. <https://cefd.uv.es/index.php/realia/article/view/18078>
- Denzin, N. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 80-88. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1558689812437186>
- Flick, U. (2018). Triangulation in data collection. *The SAGE handbook of qualitative data collection*, 527-544. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5018779#page=556>
- Flórez, G., Villalobos, J. & Londoño, D. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Psicoespacios: Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado*, 11(18), 94-119. <https://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios/article/view/888>
- Fusch, P., Fusch, G., & Ness, L. (2018). Denzin's paradigm shift: Revisiting triangulation in qualitative research. *Journal of Sustainable Social Change*, 10(1), 2. <https://scholarworks.waldenu.edu/jsc/vol10/iss1/2/>
- Galeano, M. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad Eafit.
- Garduza, T. (2019). *Características de los niños educados en casa*. Educación en Casa.
- Hamilton, L., & Gross, B. (2021). How Has the Pandemic Affected Students' Social-Emotional Well-Being? A Review of the Evidence to Date. *Center on Reinventing Public Education*.
- Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Cinde.
- James, N. (2016). Using email interviews in qualitative educational research: Creating space to think and time to talk. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(2), 150-163. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518398.2015.1017848>
- Kohan, W. (2020). Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. *Praxis educativa*, 15, p.1-9. <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Largo, W., López, M., Guzmán, E., & Posada, C. (2022). Colombia y una educación en emergencia: innovación, pandemia y TIC. *Actualidades Pedagógicas*, 1(78), 3. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss78/3/>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 1-9. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/19065>
- Londoño, D., & Castañeda, L. (2010). La comprensión como método en las ciencias sociales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(31), 227-252. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/43>
- Luján, D., & Londoño, D. (2020). La investigación escolar en educación básica para el desarrollo de competencias científicas en docentes. *Revista Praxis*, 16(2), 227-234. <https://doi.org/10.21676/23897856.3276>
- Maatuk, A., Elberkawi, E., Aljawarneh, S., Rashaideh, H., & Alharbi, H. (2022). The COVID-19 pandemic and E-learning: challenges and opportunities from the perspective of students and instructors. *Journal of computing in higher education*, 34(1), 21-38. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12528-021-09274-2>

- Macedo, R. (2021). Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, 34, 262-280. <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/abstract/?lang=pt>
- Mendoza, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. *Athenea digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (6), 153-168. <https://www.redalyc.org/pdf/537/53700616.pdf>
- Mora, D., & Bejarano, G. (2016). Prácticas educativas en ambientes virtuales de aprendizaje. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 8(2), 48-63. <https://doi.org/10.11600/ale.v8i2.320>
- Muñoz, F., & Cartes, J. (2020). Diseño Universal del Aprendizaje, una estrategia de enseñanza pertinente en tiempos de COVID-19. *Educación e Inclusión en pandemia*, 164.
- Onyema, E., Eucheria, N., Obafemi, F., Sen, S., Atonye, F., Sharma, A., & Alsayed, A. (2020). Impact of Coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108-121. <https://pdfs.semanticscholar.org/25a7/a1a86bc84a0cae928b005dee64f3c8c8aeb3.pdf>
- Palmer, R. & Parra, B. (2002). ¿Qué es la hermenéutica?: teoría de la interpretación en Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer. Editorial Arco.
- Quintero, J. (2020). El Efecto del COVID-19 en la Economía y la Educación: Estrategias para la Educación Virtual de Colombia. *Revista Científica*, 5(17), 280-291. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.17.15.280-291>
- Reynosa, E., Rivera, E., Rodríguez, D., & Bravo, R. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto COVID-19: una revisión sistemática. *Conrado*, 16(77), 141-149. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600141
- Riquelme, A., & Londoño, D. (2020). Investigación educativa con niños y niñas: Desafíos éticos y metodológicos. *Voces infantiles*, 234.
- Ritchhart, R., & Church, M. (2020). *The power of making thinking visible: Practices to engage and empower all learners*. John Wiley & Sons.
- Romero, V., Palacios, J., García, S., Coayla, E., Campos, R., & Salazar, C. (2020). Distanciamiento social y aprendizaje remoto. *Cátedra Villarreal*, 8(1), 81-92. <http://dx.doi.org/10.24039/cv202081766>
- Rosenthal, M. (2016). Qualitative research methods: Why, when, and how to conduct interviews and focus groups in pharmacy research. *Currents in pharmacy teaching and learning*, 8(4), 509-516. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1877129715301970>
- Selvaraj, A., Radhin, V., Nithin, K., Benson, N., & Mathew, A. (2021). Effect of pandemic based online education on teaching and learning system. *International Journal of Educational Development*, 85, 102444. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059321000973>
- Silva, A., Lopes, A., da Silva, A., da Costa Maurício, A., da Silva Santana, F., Silva, C., ... & Lourenço, I. (2021). Tempos de pandemia: efeitos do ensino remoto nas aulas de química do ensino médio em uma Escola Pública de Benjamin Constant, Amazonas, Brasil. *Journal of Education Science and Health*, 1(3). 10.52832/jesh.v1i3.36
- Suárez, D. (2017). Docentes, relatos de experiencia y saberes pedagógicos. La documentación narrativa de experiencias en la escuela. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 42-54. <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01034>

- Taherdoost, H. (2016). Validity and reliability of the research instrument; how to test the validation of a questionnaire/survey in a research. *How to test the validation of a questionnaire/survey in a research*.
- Uluyol, Ç., & Şahin, S. (2016). Elementary school teachers' ICT use in the classroom and their motivators for using ICT. *British Journal of Educational Technology*, 47(1), 65-75. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.12220>
- Valencia, W. (2020). Mirada a las prácticas educativas y pedagógicas en tiempos de pandemia. *Colectivo de Prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación y Red de Prácticas Pedagógicas Investigativas-REDPPI*, 1-15.
- Valero, N., Castillo, A., Rodríguez, R., Padilla, M., & Cabrera, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia del COVID-19. *Revista Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1201-1220. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1530>
- Villafuerte, J., Bello, J., Pantaleón, Y., & Bermello, J. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19, una 60 mirada desde el enfoque humano. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 1-17. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>
- Villalobos, J., Florez, G., & Londoño, D. (2017). La escuela y la familia en relación con el alcance del logro académico. La experiencia de la Institución Educativa Antonio José de Sucre de Itagüí (Antioquia) 2015. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 9(1), 58-75.
- Williams, M., & Moser, T. (2019). The art of coding and thematic exploration in qualitative research. *International Management Review*, 15(1), 45-55. <http://www.imrjournal.org/uploads/1/4/2/8/14286482/imr-v15n1art4.pdf>
- Yulianti, T., & Sulistyawati, A. (2021, marzo 24). *Online Focus Group Discussion (OFGD) Model Design in Learning*. Proceedings of the 2nd International Conference on Progressive Education Universitas Lampung, Bandar Lampung, Indonesia. <https://eudl.eu/doi/10.4108/eai.16-10-2020.2305199>