

Metodología cualitativa para visibilizar las tecnologías tradicionales en las familias de la vereda La Linda

Qualitative methodology to make traditional technologies visible in the families of the village of La Linda

Olga Patricia Bonilla-Marquínez ¹  

Dilsa Estela Muñoz-Muñoz ² 

¹ PhD. en Ciencias de la educación, profesora a tiempo completo e investigadora del grupo EFE. Universidad Católica de Manizales, Colombia. obonilla@ucm.edu.co

² PhD. en Educación de la Universidad Católica de Manizales e investigadora del grupo EFE. Universidad Católica de Manizales, Colombia. dilsa.munoz@ucm.edu.co

Recibido: 26 de agosto de 2022

Aceptado: 19 de julio de 2023

Publicado en línea: 30 de abril de 2024

Editor: Matilde Bolaño García 

Para citar este artículo: Bonilla, O. y Muñoz, D. (2024). Metodología cualitativa para visibilizar las tecnologías tradicionales y las familias de la vereda La Linda. *Praxis*, 20 (1), 48-70.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es dar cuenta del significado del rol parental en la educación mediada por tecnologías tradicionales en familias de escuelas rurales en tiempos de pandemia, durante los años 2020-2021. Se diseñó una metodología que dialoga con el paradigma constructivista, el enfoque cualitativo y la perspectiva de la etnografía crítica desde tres momentos cíclicos: exploración, focalización y profundización. La unidad de análisis estuvo conformada por trece madres de familia o acudientes de la vereda La Linda, en el municipio de Pensilvania, departamento de Caldas, Colombia, con hijos en edad escolar durante los años 2020 y 2021, quienes aportaron información en entrevistas abiertas, rejillas conversacionales y cartografía familiar de aula. En los resultados se valida la tesis de que las significaciones del rol parental se sostienen a partir de las construcciones de andamio humano en la escuela rural en tiempos de pandemia, confinamiento y estudio en casa. Se concluye que el significado de rol parental moviliza nuevos protagonismos en la educación rural; las prácticas educativas familiares instituyen tiempos transaccionales, y el uso de tecnologías tradicionales promueve nuevas relaciones entre la familia y la escuela.

Palabras clave: rol parental; escuela rural; tecnologías; pandemia; tiempos transaccionales; prácticas educativas.

ABSTRACT

The objective of this article is to account for the meaning of the parental role mobilized in education mediated by traditional technologies in families of rural schools in times of pandemic, during the years 2020-2021. A methodology was designed that dialogues with the constructivist paradigm, the qualitative approach, and the perspective of critical ethnography, from three cyclical moments: exploration, focus and deepening. The analysis unit was made up of 13 mothers or guardians from the village of La Linda, municipality of Pennsylvania, department of Caldas, Colombia, with children of school age during the years 2020 and 2021, who provided information in open interviews, conversational grids and family classroom mapping. In the results, the thesis was validated: the meanings of the parental role are sustained from the constructions of the human scaffold in the rural school in times of pandemic, confinement and study at home. It is concluded that the meaning of the parental role mobilizes new roles in rural education; family educational practices institute transactional times, and the use of traditional technologies promotes new relationships between family and school.

Keywords: parental role; rural school; technologies; pandemic; transactional times; educational practices.

INTRODUCCIÓN

La investigación realizada se orientó a comprender el significado de rol parental en la educación mediada por tecnologías tradicionales en familias de escuelas rurales en tiempos de pandemia durante los años 2020 y 2021. Para dicho fin, se implementó la metodología una escuela en cada hogar, que aseguró la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en la vereda La Linda del municipio de Pensilvania, departamento de Caldas, Colombia, donde se encuentra la escuela rural Misael Pastrana Borrero, perteneciente a la institución educativa Santa Rita.

El desarrollo del trabajo implicó reconocer el conocimiento social y humano que se construye a partir de la conjunción de esfuerzos y búsquedas comunes que impactan también a comunidades que se encuentran más allá de las fronteras del lugar donde se produce este saber, sobre todo en esta época de globalización, cuando se han logrado romper los límites de tiempo y espacio por medio de los desarrollos tecnológicos. El lenguaje se ha destacado como la herramienta fundamental en este proceso pues gracias a la palabra la sabiduría acumulada por el ser humano a través de la historia ha llegado a las aulas de clase, de la mano del maestro y de los enfoques pedagógicos que esta emplea para acercar a los estudiantes al saber escolar y convertirlos en protagonistas activos de la enseñanza-aprendizaje.

METODOLOGÍA

La orientación metodológica de este trabajo parte de Guba (1990, p. 17), quien define el paradigma constructivista como un conjunto básico de creencias que guían la acción y determinan la cosmovisión de quien investiga. En palabras de Denzin y Lincoln (2012b), es un “*bricoleurs* interpretativo” (p. 27) de la realidad, que define posiciones frente a ella. En esta investigación, la postura constructivista se abordó como teoría y constructo: como teoría, se basó en los postulados de Cubero (2005), y como paradigma, en los

planteamientos de Denzin y Lincoln (2012b). De esta manera, se reconstruyeron empíricamente las acciones que producen significado, desarrolladas por un grupo de actores con relación a determinados fenómenos: “Las actividades creadoras de significado en sí mismas son de interés central para los construccionistas/constructivistas sociales, simplemente porque la creación de significados/la creación de sentido/ las actividades atributivas determinan la acción (o la inacción)” (Denzin y Lincoln, 2012b, p. 42).

Asimismo, se desarrolló un ejercicio dialógico entre constructivismo y etnografía crítica a partir del procedimiento práctico para la categorización y el análisis de datos. Esta labor permitió una construcción colegiada entre el investigador y los actores, la cual se tornó cada vez más explícita y refinada a medida que avanzó el proceso investigativo. Estas construcciones diversas se interpretaron mediante técnicas hermenéuticas convencionales, que luego se contrastaron a través de un intercambio dialéctico, donde se pensaron los nuevos conceptos y categorías que emergieron de forma inductiva a lo largo del estudio, gracias a su diseño flexible e interactivo, y cuyo análisis se lleva a cabo en relación con el contexto.

Al comprender las voces de los padres de familia de la escuela rural de la vereda La Linda a través de relatos etnográficos (entrevistas abiertas, rejilla conversacional y cartografía familiar de aula), se identificó la construcción del rol parental en las familias ubicadas dentro de un contexto rural en época de pandemia. De igual modo fue posible afirmar el papel que asumieron en el proceso educativo mediado por las tecnologías disponibles, es decir, las tradicionales.

Los relatos, desde la perspectiva de etnografía crítica, permitieron la unidad del investigador con el objeto de estudio y el fenómeno examinado. Así se develaron las estructuras significativas que explicaron las diversas conductas de los participantes en el estudio, en línea con lo afirmado por Vargas (2016): “el etnógrafo crítico utiliza, como técnica principal para recoger la información, las

anotaciones de campo tomadas *in situ*, o después del evento observado, tan pronto como le sea apropiado” (p. 9). Al respecto, cabe destacar que el acceso a esta información es posible gracias a la participación de manera activa y decidida de las personas investigadas; por ello, según Valdez (2012), “nunca será suficiente lo que se haga respecto a la etnografía crítica en las instituciones educativas, siempre existe un campo fértil en el ámbito educativo de opciones diversas para investigar críticamente” (p. 22). Además de esta reflexión, Leones y Bonilla (2024a) hacen énfasis en el reconocimiento de acciones empáticas sociales en procesos de interacción educativa en contextos rurales.

Ahora, el trabajo no se trató solo de la entrada a campo y observar a los participantes, actores o sujetos; más bien, consistió en sentar una posición frente a sus circunstancias, activando el componente crítico del investigador, como lo sugieren Patiño *et al.* (2022), desde un circuito de comprensiones y emergencias. Se trata de identificar una realidad que no está en los elementos, sino en las relaciones entre estos. En este orden de ideas, Martínez (2007) asegura que el objeto de estudio de la investigación etnográfica “sería la nueva realidad que emerge de la interacción de las partes o constituyentes, sería la búsqueda de esa estructura con su función y significado” (p. 35). La nueva realidad comprendió entonces la emergencia del rol de los padres de familia o acudientes y el significado que cobró en época de confinamiento y estudio en casa; un escenario que exigió una relación más académica de los padres como primeros maestros de sus hijos y mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera se concluye que con la etnografía crítica se va más allá de la descripción de una realidad y se da relevancia a la función de los padres de familia o cuidadores al instaurar nuevas prácticas educativas en el interior de los hogares. Se da cuenta, por tanto, de estrategias que surgieron a raíz de las transformaciones propias que supuso la

emergencia del COVID-19 y que deben ser sostenidas y trascender más allá de la pandemia.

Dando coherencia y cohesión en la construcción metodológica, se conformó la unidad de trabajo a partir de trece familias de la vereda La Linda con hijos matriculados en la escuela rural Misael Pastrana Borrero, perteneciente a la institución educativa Santa Rita, durante los años 2020 y 2021. La unidad de análisis fueron trece madres de familia o acudientes, quienes aportaron información en las entrevistas abiertas, las rejillas conversacionales y la cartografía familiar de aula.

Según la información contenida en las fichas de los estudiantes de la institución educativa Santa Rita, actualizada a 2021, las familias se caracterizan por ser de estrato socioeconómico bajo y por vivir del cultivo del café, la caña panelera y otros adicionales de árboles frutales, plátano y yuca. El 90 % de las familias fueron desplazadas víctimas del conflicto armado y reciben el subsidio del programa Familias en Acción, de Prosperidad Social. Asimismo, todos los miembros de las familias están en los grupos del Sisbén A3 (pobreza extrema), B2 (pobreza moderada), B3 (pobreza moderada) y B7 (pobreza moderada) (según información tomada de la página del Sisbén de 2021), y se encuentran afiliados al régimen subsidiado de salud. Las familias están conformadas por el padre, la madre y entre dos y cinco hijos. Tres de las familias no son nucleares, ya que en dos de ellas los niños viven con sus abuelos, mientras que la otra es monoparental porque la estudiante vive solo con la madre.

Por su parte, el muestreo teórico permite orientar el proceso de recolección de datos de modo que se pueda generar teoría desde el problema en estudio. En esta metodología, el investigador realiza preanálisis-análisis, recoge, codifica y analiza sus datos colegiadamente y decide qué información recoger después y dónde encontrarla para construir y desarrollar su teoría y realizar reconstrucciones empíricas. Esta forma de trabajar está controlada por la teoría emergente, producto de las relaciones conceptuales entre constructivismo y tecnología, que da lugar al apoyo que brindan los padres de

familia a sus hijos en el proceso educativo desde casa.

Entre tecnología y educación rural, el elemento que resulta principal es el tiempo; específicamente, el del acontecimiento y de las situaciones vividas, más que el cronológico, porque es un lapso que cobra sentido precisamente en esa acción formativa entre padres e hijos, quienes no se guían por un reloj y las horas que esta marca, sino por los momentos no específicos del día en que pueden acompañarse. Finalmente, entre educación rural y constructivismo se encuentra inmersa la escuela nueva como metodología de trabajo en las escuelas rurales, aunque pierde en gran medida su sentido mediante el trabajo desde casa en época de pandemia.

Con respecto a la entrada a campo, en la investigación cualitativa se entiende como un procedimiento trascendental que busca un contacto mucho más cercano y agudo de parte del investigador con los actores. Esto ocurre, por ejemplo, cuando se aplican entrevistas abiertas, donde hay mayor implicación y se va mucho más allá de entregar un formulario, porque los sujetos abordados están compartiendo parte de su vida, de su historia y de sus acontecimientos con el investigador. Esta clase de aproximación resulta fundamental en este tipo de estudios porque es el espacio donde se generan los vínculos con los individuos, se llega a obtener cierto grado de confianza y se favorecen la espontaneidad y la veracidad de la información que entregan.

A pesar de que la investigación estuvo mediada por el confinamiento, se mantuvo comunicación constante con los actores desde el mismo momento en que se inició el proceso: por vía telefónica y mediante mensajes de texto y WhatsApp. Igualmente, se realizaron encuentros semanales de manera presencial, iniciando con “una escuela en cada hogar”, con estudio desde casa; luego, con el modelo de alternancia y, finalizando el año 2021, con presencialidad, lo cual hizo posible la reconstrucción de escenas, la visita a las familias y las conversaciones amplias frente a frente.

El hecho de ser una investigación enmarcada en una época de pandemia generó vínculos que trascendieron la relación distante entre padres y docente y que superaron los intereses académicos. En ese sentido, Flick (2013) observa que estas condiciones, “desde la perspectiva de la factibilidad cotidiana, llevan a demandas mucho más amplias sobre las personas implicadas” (p. 69). De ahí la especial atención a la manera como se realizaría el acercamiento al campo, y específicamente a las personas, pues, siguiendo con Flick: “en la investigación cualitativa, la persona del investigador tiene una importancia especial. Los investigadores y sus competencias comunicativas son el ‘instrumento’ principal de recogida de datos y de cognición” (p. 70).

Los lazos que se generaron con la población del proyecto comprueban que resulta imposible tomar una postura aislada en esta clase de trabajos, ya que las investigadoras estuvieron siempre en campo y fueron parte del estudio. Al respecto, cabe recoger lo que afirma Vasilachis (2014): “el ingreso presenta la primera situación de interacción con los otros sujetos en una dimensión espaciotemporal concreta” (p. 125). Así, de acuerdo con esta autora, la entrada a campo implicó, en efecto, “estar en campo” en la medida en que las investigadoras mantuvieron interacción permanente con los actores.

Martínez (2007), por su parte, sustenta que la observación no debe descontextualizar los datos y que estos deben ser estudiados en su entorno real para no correr el riesgo de alterar la situación del fenómeno que se estudia: “Los etnógrafos no definen sus variables *a priori* ni mucho menos se limitan a variables preconcebidas, no entran en el estudio de campo con un problema formulado, o con un grupo explícito de hipótesis por verificar” (p. 50). Por esta razón, se afirma que el etnógrafo es parte de la situación investigada y no le teme a esta, sus hipótesis iniciales no son definitivas y pueden replantearse cuando empieza a vislumbrarse la relación estrecha entre la observación y la interpretación.

Bonilla y Moreno (2023), entretanto, reconocen en los “relatos de vida distintos a las historias de vida un espacio donde hay intercambio de ideas, experiencias y saberes, aumentando el nivel de conocimiento entre los participantes” (p. 3533). Así, la información que se recaba pasa a ser categorizada e interpretada en un proceso que no es sucesivo, pero sí continuo, porque es difícil predeterminedar una secuencia si se está abierto a los aportes de datos que suministran las personas participantes en la investigación.

Finalmente, hablar de datos contextualizados es referirse a que el estudio etnográfico no se restringe a lo que sucede en la institución o el salón de clase ya que su relación va más allá, hasta el contexto económico, social, cultural e histórico de la comunidad, lo cual debe llevar a interpretar cada asunto en su contexto. Es así como se le da significado al rol de la familia en una época caracterizada por pandemia, que además dejó al descubierto muchas situaciones de índoles económica, social y política que influyeron en conjunto en la manera como se vivió el confinamiento. Se ratifica en Leones, S. P. y Bonilla, O. P. (2024b) que en este caso específico de la zona rural se prestó y se presta atención a las familias de niños que debieron continuar su proceso educativo en casa con todas las limitaciones imaginables y con gran posibilidad de fortalecer los procesos escolares en casa a través de acciones empáticas.

Los datos se recolectaron por medio de dos instrumentos propios de la investigación cualitativa. Por una parte, se emplearon las entrevistas para obtener información de las familias, actores de la investigación, así como para recoger su opinión acerca de un tema específico que se deseaba conocer y que brindó la posibilidad de dialogar. Estas aproximaciones, además, fueron pertinentes para la época de pandemia ya que se pudieron romper barreras de espacio y tiempo. Por otra parte, se emplearon materiales de ocurrencia natural, como grabaciones y escritos, sin una estructura prefijada, que se fueron generando de manera empírica y permitieron un mayor acercamiento e

interacción del investigador con la población (Denzin y Lincoln, 2015).

Lo anterior posibilitó combinar estrategias de campo mediante análisis de documentos, entrevistas, participación directa y observación. Durante tal proceso, las investigadoras se mantuvieron implicadas en el campo investigativo y observaron, desde su rol como miembro de una comunidad y de manera natural, las actuaciones de la población en estudio. Asimismo, se empleó el diario de campo, donde se llevó el registro de las situaciones relevantes en el trabajo con las familias.

Las entrevistas abiertas se caracterizaron por la espontaneidad de la información que entregaron las personas consultadas porque no hubo un guion predeterminedo al que debieran sujetarse. En cambio, los datos fueron surgiendo en el diálogo horizontal que orientaron y establecieron las investigadoras. Mediante este recurso fue posible comprender áreas de la realidad que de otro modo hubieran sido inaccesibles, como “las experiencias y actitudes subjetivas de las personas” (Denzin y Lincoln, 2015, p. 462). A través de estos encuentros también se conocieron pensamientos y vivencias de los actores que permitieron comprender sus diversos significados y puntos de vista sobre el papel que desempeñaron como mediadores entre el conocimiento y los estudiantes durante la pandemia. Tal como asegura Vasilachis (2014), “la entrevista requiere establecer una relación con ‘el otro’ que se constituye en el soporte fundamental sobre el que se generan preguntas y respuestas” (p. 129).

Para el presente caso, la entrevista se diseñó con cuatro preguntas iniciales que se fueron planteando a medida que avanzaba el diálogo. Estos interrogantes sirvieron para dar cuenta de las situaciones vividas por las familias con sus hijos en el tiempo de pandemia mientras estudiaban desde casa y relacionar sus relatos con el problema de investigación. En primera instancia, el cuestionario se validó con un experto y con otros miembros de las familias, tras lo cual fue necesario ajustar las preguntas para que fueran más comprensibles. Luego, las investigadoras llevaron a cabo el siguiente

proceso a partir de audios de WhatsApp con algún miembro de la familia: enviaban la primera pregunta y, una vez recibido el audio con la respuesta, verificaban que esta diera cuenta de la información requerida; enseguida enviaban la segunda pregunta y se seguía la misma dinámica hasta finalizar la entrevista. De esta manera las preguntas no fueron directivas porque pudieron reformularse y volver a hacerse para aclarar o complementar información.

Para ser consecuentes con la perspectiva de etnografía crítica, se privilegió una fase de esta denominada investigación de segundo orden, que le exige al investigador “aprovechar” el momento de pandemia para recolectar la información. Es decir, la investigación responde al momento mismo en el que estaban sucediendo los hechos y los padres de familia, cuidadores o acudientes estaban desarrollando su rol de mediadores.

En cuanto al diario de campo, se llenó con fichas de registro de las observaciones, resaltando vivencias y situaciones particulares con información importante para responder a la pregunta de la investigación y realizar el análisis correspondiente. Se implementó la observación participante, lo que les dio a las investigadoras la posibilidad de preocuparse por su participación y por sus percepciones sobre la realidad que vivían las familias en época de pandemia, e identificar el rol de estas en el proceso educativo de niños y jóvenes.

Cabe aclarar que, con frecuencia, se emplean tres atributos en particular para distinguir la investigación participativa de la convencional: propiedad compartida de los proyectos de investigación, análisis de los problemas sociales, basados en la comunidad, y una orientación hacia la acción en comunidad (Denzin y Lincoln, 2013, p. 363). El diario de campo fue un registro clave en esta investigación doctoral porque fue un medio para grabar a través de la escritura las vivencias y las experiencias que trajo consigo el trabajo de campo: “se trata de un recurso que permite explicitar por escrito cierto tipo de observaciones a la vez que dar visibilidad a emociones, como sentimientos que se despliegan y transforman en el curso de la investigación” (Vasilachis, 2014, p. 136).

El diario de campo se adaptó a partir de una rejilla de observación previamente diseñada y se empezó a diligenciar desde el momento en que se entró a campo, durante las observaciones o las llamadas telefónicas a algún miembro de la familia y estudiantes para las clases, y al calificar los talleres recibidos en las diferentes actividades desde casa y en la escuela. Este registro se fue validando y ajustando en el transcurso de su diligenciamiento de manera que fuera posible organizar las experiencias y vivencias dentro de la lógica de la investigación. En este caso sucedió lo mismo que con la entrevista: no hubo una estructura predeterminada para capturar la información ya que se enmarcó en una fase de la investigación de segundo orden.

La rejilla conversacional se diseñó dividiendo la hoja en cuatro cuadrantes, y en cada espacio se consignó una pregunta orientadora para que los padres escribieran o dibujaran, dando cuenta de lo que había sido su rol en el trabajo desde casa con sus hijos. A medida que estas personas iban resolviendo los interrogantes, enviaban su respuesta a las investigadoras, quienes revisaban la información y, si consideraban que era suficiente, la codificaban para su posterior preanálisis; si, por el contrario, hacía falta algún dato, devolvían el material a las familias para que hicieran los ajustes necesarios. De esta manera se fue validando la rejilla hasta diligenciarla por completo y se aplicó igual que los dos instrumentos anteriormente mencionados.

Con relación a la cartografía familiar de aula, es una construcción colegiada que se realizó en diferentes tiempos y momentos y se inició en agosto del año 2020. Cada vez que las familias tenían un pretexto para ir a la escuela, respondían a una pregunta y completaban la cartografía. Es importante reconocer que este instrumento se organizó en cuadrantes en donde, de forma autónoma, los padres ubicaron unos íconos según las preguntas orientadoras, ajustadas de acuerdo con los interrogantes de la rejilla conversacional.

La validación se fue dando en el transcurso de aplicación del ejercicio, durante el cual se tuvieron que reformular preguntas de acuerdo con la capacidad de comprensión de cada actor. Al finalizar

con las imágenes, en un nuevo encuentro se requirió usar palabras o frases con las que cada familia fuera plasmando en la cartografía sus vivencias durante el tiempo de estudio en casa y en alternancia, con base en las preguntas orientadoras.

En la tabla 1 se presenta de manera general los criterios de confiabilidad que se tuvieron en cuenta en la relación del enfoque cualitativo-paradigma constructivista y la perspectiva etnografía crítica. Cada instrumento cumplió con estos principios de la siguiente manera:

- *Veracidad*: todos los instrumentos aseguraron el buen nombre y la credibilidad en la investigación en cuanto al contraste con las familias de donde se obtuvo la información.
- *Generalización*: los instrumentos se pueden transmitir a otros investigadores y son fáciles de aplicar en otros contextos o poblaciones gracias a su validez externa y a que los resultados son relevantes para el contexto de la escuela rural de la vereda La Linda.
- *Consistencia*: los instrumentos son fiables ya que evidencian los referentes conceptuales y metodológicos que las investigadoras consideran pertinentes para la recolección de datos. Por consiguiente, los resultados se repetirán en diferentes escenarios en la medida en que tengan similitudes con el interés investigativo, y la información es estable para otros momentos porque se cuenta con recolección de datos, selección de informantes mediante el papel del investigador y la caracterización del contexto: en este caso, de la vereda La Linda.

Tabla 1. Criterios de confiabilidad para la recolección de información.

Criterio de referencia	Cualitativa
Veracidad	Credibilidad
Generalización	Transferibilidad
Consistencia	Dependibilidad

Fuente: elaboración propia basada en Bonilla y Muñoz (2022).

Nota: La tabla muestra la correspondencia de los criterios de confiabilidad entre los criterios de referencia y la valoración cualitativa.

ANÁLISIS DE DATOS

Se construyó un camino a partir de la reflexión, la revisión, la interacción empírica, el diálogo con autores y la vuelta a la práctica misma para interpelar a los actores, las estrategias y la metodología de los procesos vividos en un espacio temporal determinado por la pandemia, con el fin de hallar saberes y aprendizajes significativos que cualificaran la experiencia social educativa en contextos de ruralidad. Este proceso se organizó cíclicamente en tres momentos, siguiendo la propuesta de Galeano (2020) del proceso investigativo cualitativo: exploración, focalización y profundización. Estas etapas, que se dieron de manera simultánea y multiciclo, “permiten determinar la ruta metodológica que orienta el proceso investigativo, mediante múltiples construcciones e interpretaciones” (p. 35).

Se aborda entonces un diseño abierto, emergente, flexible para ser adaptado y ajustado en cada momento del proceso de investigación ya que se está en construcción constante y se van precisando los datos y los resultados a lo largo del proyecto, hay apertura para el análisis, se potencia la capacidad de observación y de creatividad y, sobre todo, se privilegia la cercanía con las realidades que se analizan. Esto implica un mayor compromiso con el tema que se investiga, así como un equilibrio entre lo práctico y lo teórico y entre lo ético y lo práctico. A continuación, se exponen cada uno de los tres momentos.

1. Momento de exploración

Este momento inicial permite entrar en contacto con el problema o situación que se investiga. Se trata de una fase en la que “como preconfiguración del problema se trabaja con datos sueltos sin coherencia ni articulación, impresiones, sensaciones, intuiciones, que adquieren sentido en la medida en que la investigación avanza” (Galeano, 2020, p. 35). En esta instancia se llevan a cabo una revisión documental y algunas visitas de entrada, lo

cual, en términos de Ibáñez (1991), implica un ejercicio de sistematización sobre la práctica que requiere implementar la investigación de segundo orden. Esto se articula con los postulados de Jara (2017), quien define esta última como:

aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora (p. 4).

Además, se parte de la premisa de que el saber social y educativo articula un conocimiento sin intenciones de volverlo universal, ni dogmático, pero sí localizado y situado, con pretensiones de comunicabilidad y divulgación. También se privilegia la construcción teórica a partir de las relaciones. En este momento de la investigación se identificaron tres premisas:

- El significado de rol parental moviliza nuevos protagonistas en la educación rural.
- Las prácticas educativas familiares instituyen tiempos transaccionales como escenarios de transformación social.
- El uso de tecnologías tradicionales promueve nuevas relaciones entre la familia y la escuela.

En el desarrollo de este primer momento se realizó el preanálisis de la información recolectada y se fue dando respuesta a las premisas para facilitar las condiciones específicas del segundo y tercer momento.

2. Momento de focalización

En este momento se llegó a la configuración relacionando el problema con el contexto, cada vez de manera más concreta. Esta etapa se desarrolló por medio de un preanálisis de discurso, cuando se identificó y se explicó la construcción del significado de rol parental de las familias de escuelas rurales en tiempos de pandemia 2020-2021. Para este fin, Bonilla y Muñoz (2022) recomiendan partir de las relaciones categoriales del primer momento para el acercamiento al análisis, revisando la experiencia disponible de lo empírico sobre lo teórico mediante el análisis analítico.

En este preanálisis se realizó el procedimiento práctico para la categorización que propone Krippendorff (1990). Por lo tanto, en una primera fase se transcribieron las entrevistas, otorgando además una identificación a cada participante, en este caso con las iniciales de los apellidos de las familias. Luego, en la segunda fase, que es la categórica, se resaltan los testimonios organizados en cuatro categorías (saberes escolares, tiempo transaccional, herramientas mediadoras y rol parental), identificando frases u oraciones que dan cuenta de cada una. Se continúa con la fase analítica, relacionando las unidades de texto o testimonios con los objetivos y la pregunta de la investigación para dar paso a categorías nuevas. Por último, en la fase reflexiva es posible interpretar y estructurar la construcción de respuestas a la pregunta de investigación, lo que permite sustentar la tesis o supuesto inicial, asociándolo con la teoría.

La organización y el posterior análisis de la información recolectada demandan un trabajo riguroso de sistematización para clasificar los datos. En este paso se toman en cuenta los registros plasmados de manera escrita en el diario de campo y se privilegian la información informal, las fichas, las anotaciones, las conversaciones y los registros fotográficos y audiovisuales contenidos en un repositorio ordenado por carpetas. Siguiendo a Vasilachis (2014), esta es:

una organización del material que no solo puede requerir de una reorganización, sino

también de una redefinición del proyecto. De allí en más, se pasa a una nueva instancia de análisis, que no constituye la iniciación de una etapa, sino, por el contrario, la profundización de un proceso de interpretación y de análisis que se ha

desplegado a todo lo largo del trabajo etnográfico en el campo (p. 142).

En la tabla 2 se listan testimonios que representan las significaciones sobre rol parental construidas a partir del desarrollo de la tesis doctoral.

Tabla 2. Codificación preliminar sobre significaciones del rol parental (transcripción literal de testimonios).

Categorías preliminares	Testimonios	Instrumento
Saberes escolares	“El conocimiento que tengo, me ha servido mucho para explicarle a mi hijo” (FFC).	Rejilla conversacional
	“Con mucho amor le trato de explicar lo que se” (FFC).	Rejilla conversacional
	“La profe nos colabora con las llamadas, le explica, lo ayuda” (FFC).	Rejilla conversacional
	“Pero el aprendizaje en casa no es el mismo al que reciben en la escuela” (FFC).	Rejilla conversacional
	“No ha sido suficiente” (FQB).	Rejilla conversacional
	“Me ha tocado pedirle el favor a un particular para que le explique a mi hija” (FQB).	Rejilla conversacional
	“He tenido que pedir ayuda al docente” (FQB).	Rejilla conversacional
	“No entiendo los trabajos que le colocan” (FVB).	Rejilla conversacional
	“Como nosotros no tenemos estudio ay si grave” (FVB).	Rejilla conversacional
	“Y decir que es fácil ser también maestra para nuestros hijos no muy complicado” (FBO).	Rejilla conversacional
	“Trato de explicar con mucha paciencia lo que yo mas o menos se porque desafortunadamente yo no estudie lo suficiente” (FTO).	Rejilla conversacional
	“Pude comprender su estilo de estudio y su desempeño” (FFM).	Rejilla conversacional
	“No ha sido muy suficiente ya que no termine mis estudios” (FFM).	Rejilla conversacional
	“No cuento con un buen conocimiento de estudio” (FRR).	Rejilla conversacional
	“En la escuela el aprendizaje es mejor” (FRR 1.1).	Entrevista
	“Unas las entiendo otras no o mi marido, porque yo no sé leer” (FRR 3.1).	Entrevista
	“En ocasiones se dificulta enseñarles” (FFC 3.1).	Entrevista
	“Uno no es profesor y de paciencia a veces poca” (FBO 1.1).	Entrevista
“Sabía los temas para ayudarlo” (FBO).	Cartografía	

	“Yo casi no estudié y le pedíamos ayuda a los vecinos” (FFM).	Cartografía
	“Lo que no me ayuda es el tiempo y el espacio. Cuando me queda difícil en la mañana completamos en la tarde los temas” (FFC).	Rejilla conversacional
Tiempo transaccional	“Mi niño se levanta a las 7 am, se arregla, desayuna y empieza a las 9 am a leer y a resolver lo que entiende” (FFC).	Rejilla conversacional
	“En la casa siempre hay mucho para hacer” (FBO).	Rejilla conversacional
	“Pues comparto un rato para él y cuando y hemos estudiado un rato me pongo hacer mis quehaceres de la casa” (FOG).	Rejilla conversacional
	“Como madre tenemos que sacar tiempo para nuestros hijos” (FOG).	Rejilla conversacional
	“Cuando acaba los talleres nos alluda a hacer las labores de la casa” (FQH).	Rejilla conversacional
	“Pues quedaba mucho más poco tiempo” (FTO).	Rejilla conversacional
	“El tiempo que me sentaba con él era muy corto” (FTO).	Rejilla conversacional
	“Cuento con muy poco tiempo con las labores de la finca” (FTO).	Rejilla conversacional
	“Pero saco el tiempo y lo alludo lo más que puedo” (FTO).	Rejilla conversacional
	“Lo más difícil es tener un horario” (FFM).	Rejilla conversacional
	“Ponerme más estricta para que presente sus trabajos a tiempo” (FQB).	Rejilla conversacional
	“Dedico el tiempo necesario para poder ayudarla en sus trabajos” (FQB).	Rejilla conversacional
	“Todos los días le explico hasta medio día. En cada hora saco 10 minutos” (FQB).	Rejilla conversacional
	“Yio le ayudo a mi ijo con sus tareas en los ratos que me quedan livres” (FRR).	Rejilla conversacional
	“Cuando el niño está en la escuela tengo más tiempito para los destinos” (FRR 1.1).	Entrevista
	“Primero hago los oficios de la casa y luego me siento con el a ayudarlo” (FRR 4.1).	Entrevista
	“Me ha tocado distribuir muy bien el tiempo” (FFC 4.1).	Entrevista
	“La hora en la que se presta para estudiar es en la tarde cuando tiene disposición porque es muy perezoso” (FBO 4.1).	Entrevista
“Jugaba todo el día y en las noches estudiábamos” (FBO).	Cartografía	
“Yo le dedicaba todo el tiempo cuando tenía todo el tiempo” (FFM).	Cartografía	

	“Cuadrábamos horarios y cuando terminábamos los oficios nos dedicábamos al taller” (FFC).	Cartografía
	“Trabajamos los fines de semana” (FOG).	Cartografía
	“He empleado materiales como: hojas de block, lápiz, borrador, cuaderno, marcadores, pegante, lapicero, colores, teléfono para recibir las explicaciones de la profesora” (FFC).	Rejilla conversacional
Herramientas mediadoras	“No contamos con internet, entonces como vamos a investigar y ampliar el conocimiento de los talleres, ni mucho menos enciclopedias” (FFC).	Rejilla conversacional
	“He empleado cartulina, papel iris, diccionarios, libros, temperas, internet, colores, hojas de block, periódico, cartón, lápiz, borrador, plastilina” (FQB).	Rejilla conversacional
	“He empleado el celular, el vecino, fotocopias, revistas, la profesora” (FBO).	Rejilla conversacional
	“Hay cosas que aveces no entendemos y se le pide información al profesor” (FBO).	Rejilla conversacional
	“No tengo computador ni nada, con lo de las llamaditas y libritos, el celular y a veces datos” (FRR).	Entrevista
	“Tuvimos que comprar teléfono para ponerle paquetes de datos” (FFC 2.1).	Entrevista
	“Llamaba a la maestra para que me dijera como eran los trabajos” (FVB).	Cartografía
	“Tratábamos de desarrollar juntos los talleres con ayuda de las llamadas de la profe” (FRR).	Cartografía
	“Me parecía muy difícil todo y esperaba siempre la ayuda de la profe” (FVB).	Cartografía
	“No ha sido un proceso fácil” (FFC).	Rejilla conversacional
Rol parental	“Vivo en una finca, donde hay animales, trabajadores” (FFC).	Rejilla conversacional
	“Me atraso un poco en los oficios en la casa” (FFC).	Rejilla conversacional
	“No es para nada fácil” (FBO).	Rejilla conversacional
	“Sentía que era mi responsabilidad lo que el aprendiera” (FTO).	Rejilla conversacional
	“Aprendí a tenerle mucha mas paciencia” (FTO).	Rejilla conversacional
	“Creo lo hice bien” (FTO).	Rejilla conversacional
	“Me acerque más a mis hijos” (FFM).	Rejilla conversacional
	“Puedo estar más pendientes de mis hijos y cuidarlos” (FFM).	Rejilla conversacional
	“Me ha tocado ser madre y maestra para mi hija” (FQB).	Rejilla conversacional

	“Me cambió mucho la agenda, una agenda mucho más apretada” (FFC 1.1).	Entrevista
	“El niño es muy complicadito para hacerlo estudiar en casa” (FBO 1.1).	Entrevista

Fuente: elaboración propia basada en Bonilla y Muñoz (2022).

Nota: se conservan la redacción, el estilo y la ortografía de los actores.

Siglas: primera letra en mayúscula: familia; segunda letra en mayúscula: primera letra del apellido de la familia; tercera letra en mayúscula: primera letra del segundo apellido de la familia.

Los testimonios de la tabla 2 permitieron explicar las estructuras de significación de rol parental de las familias de escuelas rurales en tiempos de pandemia (2020-2021). Así pues, los padres, actores principales de la investigación, otorgaron un significado a su papel durante el confinamiento en el marco del estudio en casa, sorteando el tema del tiempo cronológico y las pocas herramientas mediadoras con que contaban para este proceso. Estas personas se comprometieron con la educación de sus hijos y estuvieron dispuestas a abrir una escuela en cada hogar, a ser andamios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos.

En esta medida, los padres se convirtieron en un apoyo en una época de incertidumbre y de una notoria desigualdad social que afectó principalmente a los estudiantes de escuelas rurales, desde el momento mismo en que tuvieron que repartir el tiempo entre las actividades cotidianas y el que debían dedicar al estudio con sus hijos. Los testimonios recogidos se agruparon y sustentaron la emergencia de las categorías que se describen a continuación.

Saberes escolares

Esta categoría preliminar se transforma en prácticas educativas familiares ya que los saberes escolares en principio están limitados al espacio de la escuela, del aula, donde convergen estudiantes con sus maestros en torno a los saberes que se van construyendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo:

deberíamos advertir dos problemas, al menos, en la idea corriente de significatividad social de los aprendizajes.

Por una parte, la necesidad de definirla en términos interactivos fuertes, como sucede [...] con la significatividad lógica y psicológica. Por otra parte, deberíamos advertir que lo social, sea en términos de condición de los alumnos para el aprendizaje como en los planteamientos en uso sobre la educabilidad o en términos de su reducción a los contextos extramuros, corre el riesgo de escindirse del carácter de actividad social y política que la misma escolarización posee (Baquero y Frigerio, 2007, p. 93).

En este orden de ideas, es preciso tener en cuenta que los saberes escolares se construyen en sociedad, en interacciones con otros, con pares: se aprende tanto dentro del aula como fuera de ella. La pandemia, al obligar a trasladar tales saberes a la casa, provocó que se generara un nuevo conocimiento entre los alumnos, ya no con pares y maestros, sino con los propios padres o acudientes. A su vez, no se transmitieron saberes muy específicos o académicos ya que muchos padres de familia manifestaron no poseerlos, pero sí se emplearon los saberes empíricos que, acompañados de las orientaciones del docente, permitieron construir en conjunto y dieron la posibilidad de llegar al saber escolar fuera de la escuela, traspasando los muros del edificio y llevándolos hasta cada hogar.

Las prácticas educativas familiares transformaron la intencionalidad de la educación, particularmente en época de pandemia, cuando unos adultos con pocos o escasos saberes escolares asumieron su rol de formadores de los pequeños. Por este motivo, se

resaltan expresiones como “en la escuela el aprendizaje es mejor”, “he tenido que pedir ayuda a la docente” o “no cuento con un buen conocimiento de estudio”.

Tiempo transaccional

Los seres humanos tienen formas diversas de relacionarse, dándoles relevancia a las transacciones: “Me refiero a esos tratos que se basan en una serie de supuestos y creencias comunes respecto del mundo, el funcionamiento de la mente, las cosas de que somos capaces y la manera de realizar la comunicación” (Bruner, 2004, p. 67). En época de pandemia fue necesario, de igual forma, hacer tratos, transacciones, negociar para poder continuar con la vida, aun en confinamiento.

En el caso particular de las familias de la vereda La Linda, estas hicieron transacciones para organizar sus horarios de estudio: el niño ayudaba a la madre con las labores de la casa, y esta, por su parte, brindaba su apoyo después con el desarrollo de las tareas escolares. En algunas oportunidades el trato consistió en esperar hasta las horas de la tarde, cuando llegaba el padre de familia con el teléfono celular disponible para recibir las asesorías, mientras que en otras familias se optó por acudir a alguna vecina que había estudiado un año más y tenía mayor posibilidad de ayudarlo al niño con los talleres. En pocas ocasiones la transacción se hizo con el hermano mayor, quien después de terminar sus propias tareas dedicaba un rato de su tiempo a ayudar al más pequeño. También hubo pactos para que el niño llevara a cabo actividades autónomas, como el juego, durante el día, y en las horas de la tarde-noche trabajara en los talleres.

Así, se concluye que las personas, en la medida de sus posibilidades, actúan en correspondencia con sus valores y sus preferencias, lo que implica transacciones, ya que en su mayoría las aproximaciones al mundo están permeadas por las negociaciones, por los pactos con los demás: “Ninguna cosa tiene un significado intrínseco o fijo, sino que su significado emerge a través de la relación con otras cosas o eventos” (Valencia, 2007, p. 13). Darle significado a cada experiencia vivida en

su momento y lugar específico lleva a las investigadoras a resaltar expresiones de los padres de familia sobre las transacciones hechas en pandemia: “lo más difícil es tener un horario”, “primero hago los oficios de la casa y luego me siento con él a ayudarlo”, “jugaba todo el día y en las noches estudiábamos”.

Herramientas mediadoras

Coll *et al.* (2007), en su propuesta de triángulo interactivo, asumen las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como instrumentos mediadores de la actividad que desarrollan en conjunto los maestros y sus alumnos alrededor de unos contenidos y tareas, y llegan a la idea de que las TIC no necesariamente tienen que ser herramientas digitales; por el contrario, hay tecnología más antigua cuyo uso aún es pertinente. En efecto, en el contexto rural donde se ubican las familias de la vereda La Linda, del municipio de Pensilvania, fue necesario emplear herramientas mediadoras como material de estudio: cuadernos, lápices, colores o fotocopias, que no requieren de acceso ni conexión a internet. Para el apoyo específico se utilizó el teléfono celular, el cual estaba presente en casi todas las casas de la vereda.

En síntesis, hay visiones que sitúan las TIC como factor explicativo fundamental del aprendizaje y el rendimiento de los alumnos, y a su vez existen aquellas que conciben las TIC como elementos mediadores de la actividad mental constructiva de los alumnos en un contexto rico y diverso de interacción interpersonal y de actividad conjunta con el profesor y los compañeros (Coll y Monereo, 2008, p. 134). Es, precisamente, este trabajo de la mano del docente el que tuvo que reconsiderarse en tiempo de pandemia: antes del confinamiento, los principales interlocutores eran los maestros y los estudiantes en torno a los nuevos conocimientos, pero durante el confinamiento se sumó un agente más y no menos importante: los padres de familia o adultos, que acompañaron de cerca el proceso educativo y emplearon las herramientas mediadoras a las que pudieron tener acceso para evitar que la enseñanza y el aprendizaje se detuvieran. De estos recursos de apoyo dan cuenta

testimonios como: “he empleado el celular, el vecino, fotocopias, revistas, la profesora”, “no tengo computador ni nada, con lo de las llamaditas y libritos, el celular y a veces datos” o “tuvimos que comprar teléfono para ponerle paquetes de datos”.

Rol parental

Esta categoría preliminar, que se transformó en andamio humano, se refiere al apoyo provisional ofrecido al estudiante para desarrollar su proceso educativo desde casa, valiéndose de unas herramientas mediadoras. Al inicio de la pandemia, este soporte fue total, pero este fue transformándose o disminuyendo en la medida en que el niño se fue acostumbrando a las diferentes tareas y a los ritmos de trabajo; también disminuyó un poco en la modalidad de alternancia y continúa como ayuda en el estudio normalizado, en especial el que se realiza en la escuela, porque este tipo de sostén para avanzar siempre ha existido y existirá en el sistema educativo.

En suma, lo que se significa con esta categoría es que el niño siempre necesitará el refuerzo desde la casa, con el andamio humano allí presente. La función principal de los adultos significativos que están en la zona de desarrollo próximo del niño es ir variando los movimientos hacia arriba de esta estructura de soporte sobre la cual posan los resultados del menor, teniendo en cuenta desde dónde partió el niño y su capacidad para ir superando cada vez más sus propias barreras. En palabras de Bruner (2018):

al final de una construcción así andamiada, lo que ocurre es que el niño es capaz de montar su pirámide y de disfrutar haciéndolo; no quedan ya rastros visibles de los apoyos que el adulto fue prestando, pero sin ellos el niño no hubiese alcanzado el nivel de competencia que ahora presenta (p. 16).

Este apoyo contribuye con el desarrollo integral del niño, donde está en juego su formación social, educativa y afectiva, proceso mediado y guiado en el que los adultos asisten a los menores. Sin embargo, en tiempo de pandemia algunos de estos ámbitos se vieron afectados mientras que otros

resultaron fortalecidos, como por ejemplo la parte afectiva con la familia y el desarrollo de su autonomía. Algunos testimonios que reflejan este hallazgo son: “sentía que era mi responsabilidad lo que el aprendiera”, “me ha tocado ser madre y maestra para mi hija” y “puedo estar más pendientes de mis hijos y cuidarlos”.

En este sentido, Echeverría-Fernández y Obaco-Soto (2021) resaltan la importancia del hogar como la primera escuela para los estudiantes. De tal forma, los autores consideran que las escuelas deben involucrar activamente a los hogares en las actividades de los saberes escolarizados, enviando a casa actividades semejantes a las compartidas en el aula escolar.

3. Momento de profundización

En el tercer momento se reconfiguró el sentido de la investigación y se fundaron conceptos y categorías nuevas. En esta etapa se llegó a interpretar el rol parental construido en las familias de escuela rural a partir de sentidos que resignifican la teoría y la realidad empírica en tiempos de pandemia. Para este trabajo de interpretación, profundización o reconfiguración, se involucraron los conceptos de Bronfenbrenner (1987), quien respalda la construcción del andamio humano como eje articulador entre el ambiente y el adulto. Su teoría ecológica define un sistema ambiental que se establece con base en el progreso de los sujetos a través de los variados contextos donde se desarrolla.

Siguiendo a Bronfenbrenner (1987), es importante analizar los ambientes de desarrollo dados en entornos específicos, entendiendo “desarrollo como un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (p. 23). En dicha relación, en un ambiente cercano, en la zona de desarrollo próximo, es donde el niño requiere de un andamio, de un soporte sólido para fortalecer sus potencialidades, que van siendo progresivas y requieren cada vez menos del apoyo ofrecido por el adulto. A partir del preanálisis en el segundo momento (*de focalización*), se tuvieron en cuenta testimonios de actores y teorías de autores,

de los cuales se retomaron los que dan cuenta del significado de rol parental. De tal modo se evidenció que las categorías iniciales, y posteriormente las emergentes, se podían resumir en la de andamio humano.

La categoría saberes escolares o prácticas educativas se sustenta en los conocimientos y las posibilidades que tuvieron los padres de familia o cuidadores de niños para llevar a cabo la educación en casa durante la pandemia. Ahí es donde estos nuevos actores del proceso hacen las veces de andamio, de soporte desde el hogar. Al respecto, se recuperan testimonios como: “trato de explicar con mucha paciencia lo que yo más o menos se porque desafortunadamente yo no estudie lo suficiente” o “y decir que es fácil ser también maestra para nuestros hijos no muy complicado”³.

Al respecto, Baquero y Frigerio (2007) exponen que la experiencia escolar origina formas clásicas de significación de los sujetos, lo cual aplica aún más en época de pandemia, cuando esas prácticas escolares tuvieron lugar en familia, con un significado desde su contexto real y desde las condiciones específicas. En tal coyuntura se pusieron en juego los saberes escolares de los adultos cercanos al niño, buscando una posible armonía entre los sujetos y las prácticas escolares, esta vez realizadas por padres, quienes actuaron como el andamio, y los estudiantes, demandantes de apoyo y sostén. Cada familia con sus condiciones particulares tuvo presentes a los niños en condición de alumnos, educables, que se forman no solo intramuros, pero esta vez con el edificio de la escuela trascendiendo para ir hasta el hogar.

Por otra parte, la categoría tiempo transaccional surgió gracias a las negociaciones que llevaron a cabo los padres o cuidadores con los niños para sortear situaciones propias de la familia y, a la vez, asegurar la realización de trabajos educativos en casa. Una vez más, los adultos presentes en la zona de desarrollo próximo sirvieron de andamio en este sentido. Algunos testimonios que sustentan estas

transacciones son: “me ha tocado distribuir muy bien el tiempo” y “cuadrábamos horarios y cuando terminábamos los oficios nos dedicábamos al taller”.

Bruner (2004) resalta que las transacciones que se efectúan a lo largo de la vida son importantes. Esta noción cobró mayor relevancia en época de confinamiento, cuando las personas adultas cercanas al estudiante, que habían sido soporte diario sin exigir su presencialidad, debieron organizar sus tiempos, acomodar sus rutinas y reubicar los objetos en casa para encontrar un espacio propio y un tiempo que dedicar a los pequeños que se formaban, esta vez no solo con los valores y normas de la casa, sino de plano con todos los saberes escolares a que hubiera lugar.

A su vez, la categoría herramientas mediadoras permite ver que fue el adulto cercano al niño quien hizo posible el acceso a instrumentos de apoyo físicos o humanos, como el material impreso y los útiles escolares. Así, si bien muchos de estos recursos eran facilitados por la institución, eran los padres o acudientes quienes proporcionaban el material faltante y le daban el uso adecuado. Además, estos elementos posibilitaron la conexión con personas que apoyaban este proceso, como se resalta en los testimonios que dan cuenta de dicha mediación: “tratábamos de desarrollar juntos los talleres con ayuda de las llamadas de la profe” y “me parecía muy difícil todo y esperaba siempre la ayuda de la profe”.

De otro lado, Coll y Monereo (2008) definen las tecnologías como instrumentos que median la actividad educativa, tradicionalmente dada entre maestros y estudiantes, pero a la que en tiempo de confinamiento se le anexó un actor fundamental: el padre de familia o acudiente, quien se valió de cada herramienta disponible para asegurar la formación de los niños. De esta manera se superó la idea de equipos tecnológicos y conexión para dar vida a las tecnologías tradicionales, los útiles escolares y el

³ Testimonios que se trasliteran del texto original como fueron escritos por los actores.

teléfono celular, que fue el medio de encuentro entre las familias y los maestros.

Así, se llega finalmente a la categoría rol parental, que termina por transformarse en un andamio humano, un apoyo incondicional, pero a la vez gradual ofrecido al niño, quien por su parte necesitó de unos saberes escolares y prácticas educativas de los mayores que tenía cerca, y a su vez de transacciones y negociaciones con relación a tiempos para atender los compromisos escolares. En el trayecto se recurrió al uso de herramientas que mediaron cada proceso y que fueron proporcionadas por el adulto significativo, quien en definitiva hizo las veces de soporte en tiempo de pandemia y de estudio en casa. Algunos testimonios que dan razón de ello dicen: “no ha sido un proceso fácil” y “me acerque mas a mis hijos”.

Según manifiestan los padres de familia, el anterior fue un proceso que, poco a poco, se fue asimilando para apoderarse del rol de andamio humano. A medida que las tareas lo fueron exigiendo, estos adultos fueron brindando el apoyo que requerían los menores, según las posibilidades de cada uno y con el fin de que los niños pudieran continuar su estudio desde casa. Sin darse cuenta, los cuidadores de estos alumnos fueron soportes fuertes para que estos últimos siguieran avanzando en su formación. De tal forma fue el adulto competente, con unos saberes escolares previos, quien hizo las veces de andamio para con los más pequeños o menos competentes (Bruner, 2018). Se reafirma, desde Bonilla y Muñoz (2022), que la movilización desde la interacción social promovida por las familias está mediada por dispositivos que permiten el intercambio sin límites espaciales y temporales y que entran a formar parte esencial en la vida de las personas en los contextos rurales.

RESULTADOS

La investigación descrita permitió identificar los significados de rol parental que se movilizaron en la educación, con la mediación de tecnologías tradicionales, en las familias rurales durante los años 2020 y 2021, en tiempo de pandemia,

confinamiento y estudio desde casa. De esta forma se llegó a la tesis de que *las significaciones de rol parental se sostienen a partir de las construcciones de andamio humano en la escuela rural en tiempos de pandemia*, argumentada y sustentada por las siguientes premisas desarrolladas a continuación.

En primer lugar, el significado de rol parental moviliza nuevos protagonismos en la educación rural: en este caso, para los padres de familia o cuidadores de niños, quienes además de desempeñar su papel habitual debieron asumir la misión de enseñar en casa. Esta premisa, planteada al inicio del proyecto de investigación, se sustenta con el andamio humano, aquel que da significado a la función de las personas más capacitadas que se encuentran cerca del estudiante para ayudarlo y ser apoyo, especialmente en un contexto rural con dificultades y desventajas sorteadas por el esfuerzo y compromiso del rol parental.

De esta manera, el papel desempeñado por los padres en la crianza, la protección y la educación de los hijos tuvo un nuevo significado. Esta vez, su función se enfocó en el desarrollo de conocimientos académicos que, si bien eran orientados por el docente a través de diferentes medios, debían ser aterrizados y contextualizados por los padres valiéndose de sus propios conocimientos, así fueran suficientes o escasos. Este nuevo rol le dio protagonismo al adulto que estuvo en la zona de desarrollo próximo durante la pandemia.

También es importante resaltar que las prácticas educativas familiares instituyen tiempos transaccionales como escenarios de transformación social. Esta premisa tomó forma real dentro de las familias en la medida en que negociaban y transaban la manera de asumir la pandemia, atendiendo a las necesidades inminentes a la vez que enfrentaban realidades siempre latentes en el hogar, adheridas al contexto de confinamiento y estudio en casa, mientras se encontraba la manera adecuada de asumir la nueva normalidad con los miembros del hogar presentes. Así, el tiempo cronológico perdió relevancia, al igual que los cronogramas, ya que se trató de vivencias y de experiencias reales y del momento actual que

implicaron transformaciones y ajustes en las prácticas cotidianas. Lo inminente fue acomodarse en el hogar a las condiciones del aislamiento, con un tiempo de espera desde el acontecimiento que iba determinando el devenir familiar, social, educativo y económico. Por lo tanto, en este proceso dialógico lo que se movieron fueron las interacciones en ese tiempo de conciencia histórica y de transformación social, más allá del tiempo cronológico inventado por las personas.

En estos resultados se observa, asimismo, que el uso de tecnologías tradicionales promovió nuevas relaciones entre la familia y la escuela. Esta premisa generó la posibilidad de resiliencia, de creatividad y búsqueda conjunta, fortaleciendo los lazos entre familia y escuela, valiéndose de herramientas posibles para mediar la educación de los niños y superar las brechas existentes en cuanto a acceso y conexión a internet, e incluso a energía eléctrica. Se retomó la palabra impresa, la que lleva un conocimiento escrito a través de los talleres y las guías y que finalizó dando vida a un portafolio físico de cada estudiante, construido en el interior de las familias. Los útiles escolares, como cuadernos, lápices, borradores, colores, y demás material concreto estuvieron a disposición de los niños y sus cuidadores durante el confinamiento.

Además, la comunicación constante fue posible a través del teléfono celular, dispositivo que se convirtió en un miembro más de la familia. De hecho, si en una casa no contaba con uno de estos elementos, recurrían al del vecino para escuchar las clases y las explicaciones de la docente a través de llamadas que duraban minutos u horas dependiendo de factores como la complejidad del tema o la capacidad de comprensión de los niños y cuidadores. Se conformó, entonces, una presencialidad asistida por el celular y mediada por herramientas tradicionales que permitieron el contacto entre familia y escuela, pasando de las relaciones meramente académicas a una de cómplices en una época de incertidumbre, de unión, del diálogo a la distancia y abrazarse con palabras. La situación descrita confirma que las tecnologías trascienden el tema de conectividad y equipo, y que

las tecnologías tradicionales sirvieron en el tiempo de confinamiento y pandemia para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las zonas rurales.

En definitiva, la investigación se orientó a partir de la formulación de premisas conceptuales y empíricas que demarcaron el estudio y además permitieron respaldar el entramado metodológico tejido entre el paradigma constructivista, el enfoque cualitativo y la perspectiva de etnografía crítica. A partir de esta conjunción fue posible implementar la investigación de segundo orden, tomando parte en el momento específico delimitado por la pandemia. Dicha aproximación implicó estar en campo de manera constante, no solo observando, sino además interpretando los significados de rol parental emergentes en época de confinamiento. Estos hallazgos son los que terminan por convertirse en andamio humano, en un apoyo que siempre estuvo ahí, pero que asumió protagonismo en pandemia y se instauró a partir de unas prácticas educativas familiares que se sostienen a través del tiempo y se fortalecen con la relación construida entre familia y escuela, lo que justifica la adopción de la etnografía crítica dentro de la metodología del proyecto.

El paradigma constructivista, entretanto, permitió orientar conceptos para darle sentido a la pregunta por el método en contextos socioeducativos y que fortalecieron las interacciones entre las investigadoras y los sujetos analizados. Los instrumentos aplicados —todos cualitativos—, como la entrevista, protocolos de conversación, la cartografía familiar de aula y el diario de campo, fueron el soporte para obtener la información que dio cuenta de los testimonios que evidenciaron las significaciones de rol parental y que, puesta en diálogo con los autores y las investigadoras, sustentan la tesis. Esta se desarrolla cíclicamente en el camino construido a partir de los tres momentos (exploración, focalización y profundización) para llegar, finalmente, a los campos metafóricos mediante la relación entre las categorías emergentes —esto es, herramientas mediadoras, tiempos transaccionales y prácticas educativas

familiares— que sustentan el rol parental como andamio humano.

CONCLUSIÓN

En el desarrollo de la investigación se describieron las relaciones entre: constructivismo-tecnología, tecnología-educación rural y educación rural-constructivismo, en el marco del rol parental que asumieron las familias en la escuela rural. Además, se sustentaron teóricamente las implicaciones de la pandemia en las familias y en la educación en el ámbito rural, lo cual dio paso a conceptos nuevos que se convirtieron en articuladores entre una categoría y otra. Así, el andamiaje proporciona la asociación entre constructivismo y tecnología, el tiempo hace lo propio entre tecnología y educación rural, y a su vez la escuela nueva origina el vínculo entre educación rural y constructivismo.

A través de la presentación de este artículo, resultado de la investigación, se explicaron las estructuras de significación de rol parental de las familias de escuelas rurales en tiempos de pandemia 2020-2021. En esa medida, se reconoce un rol poco visible pero definitivo en la formación de niños, una función que, a pesar de que siempre ha existido, cobró mayor protagonismo en época de confinamiento por COVID-19 toda vez que sin ella no habría sido posible el estudio en casa. Este rol se explica a través de los mismos testimonios de los actores, según consideraciones propias y particulares en el tiempo de pandemia con las prácticas adoptadas en el interior de cada familia.

La interpretación de los significados de rol parental transformados por las prácticas educativas familiares en la escuela rural en tiempos de pandemia muestra la posibilidad de dar un lugar protagónico a quienes hicieron posible la educación desde casa, recurriendo a sus saberes limitados puesto que muchos de los padres o acudientes poseen una baja formación académica. De igual forma, se llama la atención sobre las transacciones efectuadas dentro de los hogares para llegar a acuerdos sobre el manejo del tiempo y la distribución de las tareas domésticas y académicas. Asimismo, cabe destacar el uso de herramientas

disponibles, es decir, de las tecnologías tradicionales mencionadas, con las cuales se superó la falta de acceso y conexión a internet y la ausencia de las TIC, lo que hizo un poco menos evidente la brecha existente entre el sector urbano y el rural. Al respecto, es preciso anotar que este último fue el más afectado en el sector educativo por la pandemia del COVID-19 debido a la cantidad de limitantes que padecen estas áreas en Colombia.

Los resultados indican que, efectivamente, el rol de padre de familia, cuidador o acudiente tuvo gran protagonismo en la educación rural. Si bien los menores siempre han requerido del apoyo de los adultos para desarrollar las tareas y actividades de su vida cotidiana, en época de pandemia a estas responsabilidades se les sumaron las actividades escolares, que exigieron trabajo completo en casa, con la tutoría del adulto que estuvo cerca y que se vio obligado a organizar su tiempo y a recordar los saberes suficientes para servir de andamio en este proceso de construcción de conocimientos.

Las prácticas educativas familiares instituyeron transacciones como espacios de alternativa social para afrontar la pandemia en familia desde casa y sortear las situaciones que rompieron con las rutinas del día a día. Así se dio la posibilidad de llegar a acuerdos, de transar entre labores de la casa, trabajos agrarios y actividades académicas. Hubo negociaciones en cuanto a tiempo, espacios y conocimiento que hicieron posible la construcción colectiva y el aprendizaje desde el hogar.

De igual manera, el uso de tecnologías tradicionales suscitó nuevas relaciones entre la familia y la escuela para asegurar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el hogar. Se dio relevancia al conocimiento escrito plasmado en el papel, que trasciende barreras de espacio y tiempo; a los materiales tangibles, reales. Los recursos que estaban en el contexto de ocurrencia y a los que se podía acceder en el hogar hicieron más visible su importancia en la escuela rural, donde se carece de TIC, de conexión a internet y, en algunos lugares, del servicio de energía eléctrica. Se resalta a su vez el uso del teléfono celular, el dispositivo que estuvo disponible para cada familia y que permitió la

comunicación y el diálogo constante, fortaleció las relaciones entre la familia y la escuela, y facilitó conformar el mejor equipo para afrontar la pandemia en el proceso formativo.

Este proyecto ofrece un registro de situaciones vividas en un tiempo delimitado por la pandemia por COVID-19 y, a la vez, proporciona una mirada en prospectiva, ya que las significaciones construidas se sostienen y trascienden el periodo de confinamiento, espacio y momento donde fue protagonista el andamiaje brindado por el rol parental que asumieron padres y cuidadores para sacar adelante la escuela en casa. Además, representa un aporte en el campo socioeducativo a partir del constructivismo como método y estructura, pues amplía la perspectiva hacia el fortalecimiento de los lazos entre familia y escuela para conservar los logros alcanzados durante la pandemia al trabajar como un solo equipo para favorecer el aprendizaje de los menores.

Este trabajo también continúa subrayando la urgencia y la posibilidad de fortalecer la educación en el sector rural, que desde siempre ha enfrentado desafíos, los cuales incluso se acentuaron con la pandemia. Es, por tanto, una oportunidad de llamar la atención para que dirija la mirada hacia la educación rural y concederle el acceso y conexión a las TIC.

El problema planteado se resolvió a partir de la construcción metafórica del “andamio humano” como una posibilidad de dar estructura y apoyo a los procesos de formación en contexto de ruralidad, el cual da significado y sostiene el rol parental en la escuela rural en tiempos de pandemia. Esta metáfora permite personificar el soporte en la zona de desarrollo próximo del niño, el cual va sirviendo de apoyo gradual en el proceso de aprendizaje en casa, adaptado a las condiciones y necesidades individuales. Y como lo expresan Bonilla, O.P. Patiño, A. y Cardona. M. (2024) se convierte en un referente para la innovación educativa a partir de las interacciones que se movilizan desde el aula, con la flexibilidad y capacidad de adaptación en las familias.

Asimismo, en este trabajo se abordó una brecha en el proceso de adquisición del conocimiento porque no se había expuesto de manera protagónica el rol de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, no se había destacado a los padres o cuidadores de niños en educación rural como el andamio en su zona de desarrollo próximo, como la base sobre la cual se apoyan los esfuerzos del menor para avanzar en su formación. Además, se evidencia la manera amplia como se despliegan las relaciones entre las tres categorías iniciales, lo que da lugar a conceptos articuladores que a su vez posibilitan otras categorías emergentes y la llegada a una categoría final, que se constituye en el nuevo conocimiento.

La incertidumbre ocasionada por el confinamiento a raíz de la pandemia fue en realidad una oportunidad para ser creativos, encontrar otros modos posibles de hacer, dar protagonismo a quienes cumplían con una labor de manera tímida, potenciar habilidades y destrezas que muchos no sabían que tenían, y fomentar el autocuidado y el cuidado del otro. Además, es importante reconocer que la información que se recogió en el trabajo de campo durante los años 2020 y 2021 no habría podido obtenerse en otro momento y pudo reunirse gracias a la investigación de segundo orden y a la permanencia en campo. Igualmente, este trabajo de recolección de datos debió complementarse con la reconstrucción de escenas para recuperar la información de los protagonistas dado que los momentos y los tiempos no se repiten y no se puede esperar; se obtuvo material *in situ*, en el momento que se estaba dando, para poder referenciar e investigar un espacio de tiempo concreto.

En cuanto al triángulo interactivo propuesto por Cesar Coll que se aborda en el referente teórico de esta investigación, se resalta la importancia de las TIC como mediadoras para que los contenidos —que ocupan un vértice del triángulo y pasan al docente, quien los conoce y ocupa otro vértice— impacten en el aprendizaje del estudiante —ocupante del tercer vértice—. Ahora bien, su aplicabilidad en la ruralidad disminuye, y más aún en tiempo de pandemia. Para subsanar esa ausencia cuando la

casa era la escuela, el rol parental asumió el protagonismo, aunque se dio a la par que el del docente para que juntos pudieran mediar los contenidos que debían llegar a los estudiantes, valiéndose de las tecnologías a las que tenían acceso, ya fueran tradicionales, análogas o digitales.

Al implementar la metodología abordada en esta investigación doctoral en un contexto diferente, tal vez urbano, pero igual con niños, con todas las posibilidades de acceso y conexión a las TIC, seguramente los resultados sean similares, ya que se habla de menores que requieren del apoyo constante de sus padres y que siempre van a necesitar un andamio para fortalecer y avanzar en su formación. También es preciso reconocer que este proyecto se sintió amenazado con la mitigación de la pandemia porque el escenario cambió de nuevo y la escuela volvió a la que llaman “normalidad”. Sin embargo, esta alerta no afectó el estudio ya que los acudientes quedaron empoderados de su labor con la institución educativa y han continuado con su rol protagónico en la formación de los niños, aun sin pandemia o sin que las investigadoras estén en campo. Es decir, el andamio sigue ahí, apoyando el proceso educativo, aunque la escuela se haya ido de la casa.

Durante la recolección de la información también se detectó que hubo una reconfiguración de la mujer como sujeto político en procesos educativos rurales ya que, además de desempeñar su labor de ama de casa como madres, esposas o abuelas, fue necesario que se convirtieran en maestras de quienes estaban en edad escolar y debían estudiar en casa. Fueron ellas las encargadas de organizar rutinas, de acomodar tiempos y espacios para dar cabida al sinnúmero de situaciones afrontadas en confinamiento. Volvieron a ser estudiantes, y algunas incluso lo fueron por primera vez, con la única finalidad de ser las mejores guías y soporte para los menores, asegurando el andamiaje para el proceso de enseñanza y aprendizaje, que en muchos casos estuvo solo a cargo de ellas y, en otros, con ayuda de esposos, familiares o vecinos.

Finalmente, los padres de familia, a raíz de la situación vivida en confinamiento, de la necesidad

de trasladar la escuela a cada uno de los hogares, de enfrentarse a la tarea de enseñar, pero antes a aprender o a recordar las diferentes temáticas abordadas en el nivel de escolaridad de los menores, manifestaron que el rol de los maestros adquirió especial significado para ellos. De igual modo, estos participantes afirmaron que la situación les generó conciencia sobre la labor que los docentes desempeñan en el aula atendiendo a estudiantes diversos, en grados diferentes, con edades heterogéneas y con múltiples necesidades particulares que deben sortear con los recursos, pocos o nulos, a los que pueden acceder.

Gracias al andamio humano personificado en el rol parental, la educación de niños y jóvenes no se detuvo durante la pandemia que generó el COVID-19 durante los años 2020 y 2021. Cada hogar fue una escuela rural, donde la familia dominó el tiempo y el espacio para adaptarlos a sus necesidades, alejada de las TIC y reconociendo como mediadores del proceso de enseñanza y aprendizaje unas tecnologías tradicionales que los sectores urbanos están dejando en el olvido: el lápiz, el papel y el libro.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Las autoras manifiestan que durante la ejecución del trabajo o la redacción del artículo no han incidido intereses personales o ajenos a su voluntad, incluyendo malas conductas y valores distintos a los que usual y éticamente tiene la investigación. Por lo tanto, declaran que no existe conflicto de intereses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baquero, D. y Frigerio, G. (2007). Las formas de lo escolar.

https://www.bibliopsi.org/docs/carreras/profesora/do/did/_Las%20formas%20de%20lo%20escolar.pdf

Bonilla, O. P. y Muñoz, D. (2022). Educación rural mediada por tecnología tradicional en tiempos de pandemia 2020-2022. Entre Ciencia e Ingeniería, 16(31), 51-59.

<https://doi.org/10.31908/19098367.2778>

Bonilla, O. P. y Moreno, J. (2023). Revisión Sistemática sobre las Representaciones Sociales de la Orientación Escolar desde las Narrativas Biográficas. Caso colombiano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 3521-3540. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7973

Bonilla, O. P. Patiño, A. y Cardona. M. (2024). Desafíos de la Innovación Educativa en Contexto de la Formación de Maestros. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 5011-5022. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9838

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

Bruner, J. S. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Editorial Gedisa. <https://elibro.net/en/lc/biblioucm/titulos/177420>

Bruner, J. S. (2018). *Desarrollo cognitivo y educación* (7.ª Ed.). Ediciones Morata, S. L. <https://elibro.net/es/lc/biblioucm/titulos/119515>

Coll, C. y Monereo, C. (Eds.). (2008) *Psicología de la educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Ediciones Morata, S. L.

Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula* (17.ª Ed.). Editorial Graó.

Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas, la intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Editorial Graó.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Coords.). (2012a). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa* (Vol. I). Editorial Gedisa. <https://elibro.net/es/lc/biblioucm/titulos/131058>

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Coords.). (2012b). *Paradigmas y perspectivas en disputa: Manual de investigación cualitativa* (Vol. II). Editorial Gedisa. <https://elibro.net/es/lc/biblioucm/titulos/131059>

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Coords.). (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa* (Vol. III). Editorial Gedisa. <https://elibro.net/es/lc/biblioucm/titulos/131060>

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Coords.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa* (Vol. IV). Editorial Gedisa. <https://elibro.net/es/lc/biblioucm/titulos/131061>

Echeverría-Fernández, T. M. y Obaco-Soto, E. E. (2021). La participación de los padres y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes. *Praxis*, 17(2), 213-225. <https://doi.org/10.21676/23897856.3618>

Flick, U. (2013). *Introducción a la investigación cualitativa* (3.a Ed.). Ediciones Morata, S. L. <https://elibro.net/es/lc/biblioucm/titulos/51798>

Galeano, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT. <https://www.perlego.com/book/1864939/diseo-de-proyectos-en-la-investigacin-cualitativa-pdf>

Guba, E. (1990). *The Paradigm Dialog*. Sage Publications

Ibáñez, J. (1991). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Editorial Amerindia.

Jara, O. (2017, 31 de octubre). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Biblioteca Electrónica sobre Sistematización de Experiencias. http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Grupo Planeta.

Leones, S. P. y Bonilla, O. P. (2024a). *Empathic Interactions in Multigrade Schools: A Strategy for Developing a Didactic Subject of Learning*. *Migration Letters*, 21(S2), 180-206.

Leones, S. P. y Bonilla, O. P. (2024b). Revisión Bibliográfica Sistemática de la Investigación en Educación Multigrado. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 9333-9355.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10253

Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico* (3.a Ed.). Editorial Trillas.

Patiño, A., Bonilla., O. P. y Lozano, F. J. (2022). Epistemological-comprehensive path of critical literacy in initial teacher education. *Annals of Forest Research*, 65(1), 2555-2568.

Valdez, Z. (2012). Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones. *Revista Comunicación*, 21(1), 16-24.
[https://doi.org/10.18845/rc.v21i1\(2012\).810](https://doi.org/10.18845/rc.v21i1(2012).810)

Valencia, G. (2007). *Entre Cronos y Kairós. Las formas del tiempo sociohistórico*. Anthropos Editorial.

Vargas, I. (2016). ¿Cómo se concibe la etnografía crítica dentro de la investigación cualitativa? *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1-13.
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.25>

Vasilachis, I. (2014). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.
<https://elibro.net/en/lc/biblioucm/titulos/131063>