

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN RAE

Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado en maestría de profundización
Acceso al documento	Repositorio institucional, Universidad Santo Tomás (https://repository.usta.edu.co)
Título del documento	Narrative inquiry of interaction patterns in bilingual learning environments in the rural context of Colombia during the COVID-19 confinement (Indagación narrativa de los patrones de interacción en ambientes bilingües de aprendizaje del contexto rural de Colombia durante el confinamiento por COVID-19)
Autor(es)	Osuna Roa, Nick; Arvidsson Quimbayo, Leidy Nathaly; Vera, Luz Dary
Tutor	Rodríguez, Sandra Milena (M.Ed.)
Publicación	Bogotá. Universidad Santo Tomás. 2022.
Unidad Patrocinante	Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje, Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás.
Línea de investigación	Análisis, discusión y reflexión para contribuir al bilingüismo y los ambientes de aprendizaje.
Grado	Magíster en Ambientes Bilingües de Aprendizaje
Problema a solucionar	¿Qué revelan las experiencias de los docentes del contexto rural colombiano acerca de los patrones de interacción en los ambientes bilingües de aprendizaje durante el confinamiento por COVID-19?
Espacios de comunicación	nickosuna@ustadistancia.edu.co / nosunar@gmail.com leidyarvidsson@ustadistancia.edu.co luzvera@ustadistancia.edu.co
Palabras Claves	CLASS INTERACTION PATTERNS; COVID-19; RURAL EDUCATION; ROLES; LEARNING ENVIRONMENTS.
Descripción	
<p>The study aimed at characterizing emergent interaction patterns in bilingual learning environments from the rural context of Colombia during the COVID-19 confinement through the experiences of nineteen teachers from public and private schools. This qualitative research was performed as a narrative inquiry through semi-structured interviews and narrative frames as data collection instruments. An inductive data analysis was performed with the help of a qualitative data analysis tool–Atlas.ti. The findings revealed that significant interaction patterns, other than Teacher-Student, Student-Content, and Student-Student, emerged in the participants’ learning environments due to parents’/caregivers’ involvement in teaching-learning-assessment. Significant emergent interaction patterns were characterized as: Parent-Student, Parent-Teacher, and Parent-Content. Evidence showed that effective parent/caregiver involvement needs to be addressed. The findings may have significant implications to understand both remote learning and emergency learning environments in schools from rural settings in Colombia. Also, they may shed some light on potential causes of learners’ low achievement over the emergency span.</p>	
Contenidos	
<p>Abstract Introduction Literature Review Method</p>	

Context and Participants

Instruments

Data Analysis

Findings

Parent/Caregiver Involvement

Parent-Teacher Interaction Reshaping

Parent Involvement vs. Teacher Professional Judgement

Parents/Caregivers and Children's Life Projects

Effective Parental Involvement

Discussion

Limitations

Further research

Appendixes

References

Metodología

In-service teachers of English as a Foreign Language for grades preschool through high school during the COVID-19 confinement in both rural and municipal settings of Colombia, were extended invitations to participate in the study. Invitations were submitted among contacts in private and public schools with signed agreements with Universidad Santo Tomás in which pre-service teachers perform their pedagogical practicum. Additional invitations were extended among in-service EFL teachers from the researchers' social and professional circles. 18 interviews were conducted, and 12 narrative frames collected among 18 participants from 4 departments of Colombia. An additional participant—a teacher of biology and chemistry—was invited to provide detailed information regarding the social context of another municipal school.

Participants' narratives were collected through semi structured interviews and complementary narrative frames to explore insights regarding the interactions that they experienced and witnessed in their learning environments during their teaching in the time of the COVID-19 lockdown. Data collection was performed during the time span of April and September of 2022. Data analysis started in July and was completed by October of 2022. The adoption of principles of inductive analysis allowed researchers to delve into emergent patterns to make generalizations about interactions in the bilingual learning environments of interest, after placing focus on the particulars within pieces of data. The analysis involved establishing theoretical relationships between concepts derived from the data and looking for patterns across the narratives, which may acquire the status of general explanatory statements.

Actividades generales

- Literature review.
- Design of data collection instruments (a semi structured interview reference guide and a narrative frame).
- Data collection.
- Transcription and organization of data from interviews and narrative frames.
- Creation of a QDA project in Atlas.ti
- Creation of quotations—as frames of analysis.
- Coding and initial categorization.
- Characterization of emergent interaction patterns.
- Triangulation of initial findings with additional literature references.
- Expansion of the initial categorization.
- Illustration of research categories supported in the triangulated information.
- Organization of the analysis report.

– Proofreading and organization of the final report, including discussion and further research.			
Impacto a generar			
<p>The findings may have significant implications to understand both remote learning and emergency learning environments in schools from rural settings in Colombia. Also, they may shed some light on potential causes of learners' low achievement over the emergency span and beyond.</p> <p>In further studies, it seems worth exploring other partakers' narratives—such as those of parents, caregivers, learners, and administrative staff—to attain a wider perspective about on class interaction in emergency learning environments, including the role of parents' and caregivers' involvement in the educational process.</p>			
Unidades			
<p>Segments of quotations from the interviews and narrative frames, containing ideas or describing events or thoughts were identified in the transcriptions and established as primary frames of analysis. Then codes were assigned placing focus on emergent pieces of information regarding interactions that partakers from the participants' learning environments engaged in.</p>			
Conclusiones			
<p>Participants' narratives showed emergent class interaction patterns in their bilingual learning environments during the COVID-19 confinement. In emergency learning environments, parents and caregivers became key agents in students' teaching-learning-assessment during remote learning. Conflicts bound to interests of the interacting parts occurred because of ethics and loyalty considerations. Parents' and caregivers' mediation, either effective or ineffective, intertwined with three traditional interaction patterns identified in literature—Teacher-Student, Student-Content, and Student-Student—often causing that teacher professional judgement was disputed and their identities questioned. Significant emergent interaction patterns were characterized as: Parent-Student, Parent-Teacher, and Parent-Content. Parents' influence over school decisions, often increased teachers' concerns regarding their workload, salaries, curriculum, lesson planning, material design, and lesson delivery. In this regard, it became evident the need for finding mechanisms that may contribute to balancing the micropolitics that regulate Parent-Teacher interactions through mutual understanding and agreements. It is necessary to consider individuals' backgrounds, needs, cultures, beliefs, and identities, which determine their willingness to engage in the roles they are committed to as partakers of an educational ecosystem. Moreover, it also emerged in this study the need for curriculum designs in deeper connection with reality along with that of responding to the entire community wellbeing, where mental health, family values, equity and equality contribute to effective interactions. Existing public guidelines and regulations regarding parents' involvement in children education should be properly tailored, strengthened, and implemented according to particulars of the rural context of Colombia.</p>			
Fecha de elaboración del resumen	17	01	2023

Nick Osuna Roa, Nathaly Arvidsson Quimbayo, and Luz Dary Vera

Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Author Note

Nick Osuna Roa

<https://orcid.org/0000-0002-1159-4970>

nickosuna@ustadistancia.edu.co

Leidy Nathaly Arvidsson

<https://orcid.org/0000-0002-7572-0876>

leidyarvidsson@ustadistancia.edu.co

Luz Dary Vera

<https://orcid.org/0000-0002-2905-3275>

luzvera@ustadistancia.edu.co

We have no known conflict of interest to disclose

Abstract

The study aimed at characterizing emergent interaction patterns in bilingual learning environments from the rural context of Colombia during the COVID-19 confinement through the experiences of nineteen teachers from public and private schools. This qualitative research was performed as a narrative inquiry through semi-structured interviews and narrative frames as data collection instruments. An inductive data analysis was performed with the help of a qualitative data analysis tool—Atlas.ti. The findings revealed that significant interaction patterns, other than Teacher-Student, Student-Content, and Student-Student, emerged in the participants' learning environments due to parents'/caregivers' involvement in teaching-learning-assessment. Significant emergent interaction patterns were characterized as: Parent-Student, Parent-Teacher, and Parent-Content. Evidence showed that effective parent/caregiver involvement needs to be addressed. The findings may have significant implications to understand both remote learning and emergency learning environments in schools from rural settings in Colombia. Also, they may shed some light on potential causes of learners' low achievement over the emergency span.

KEYWORDS. Class interaction patterns, COVID-19, rural education, roles, learning environments.



Contents

Abstract	2
Introduction	4
Literature Review	7
Method	10
Context and Participants	10
Instruments	12
Data Analysis	13
Findings	15
Parent/Caregiver Involvement	17
Parent-Teacher Interaction Reshaping	18
Parent Involvement vs. Teacher Professional Judgement	21
Parents/Caregivers and Children's Life Projects	23
Effective Parental Involvement	25
Discussion	26
Limitations	29
Further research	30
Appendixes	30
References	30

Introduction

During the COVID-19 pandemic that began in 2019, schools had to find ways to teach while students were locked in at home and teachers had to adapt to cope with the situation. In every school around the world, strategies and plans were devised to try to ensure teaching and learning continuity amid the crisis, and those in Colombia were not the exception. Though educational institutions were able to find alternatives and managed to move on not all of them had access to the resources, training, and solutions available; the less favored, the more complex the impact of the pandemic became, as in the case of rural schools where technology, infrastructure, connectivity, and social equality have always been difficult to guarantee. For example, according to the National Administrative Department of Statistics, by 2021 only 23,8% of the rural areas in Colombia had access to internet connection—a real obstacle to the implementation of technology-mediated education strategies.

Regardless of recommendations from the academy about the need for an integration of information and communication technologies (ICTs) in education, that “should be gradual, planned, challenging, and complex” in situations of crisis (Hartley, 2007, as cited in Juárez-Díaz & Perales, 2021, p. 122) virtual teaching became the norm and teachers were forced to a drastic migration to the virtual modality with few or nonexistent preparation or time to make a transition from face to face to virtual interaction.

In these contexts, class interactions patterns seem to have been redefined and resignified due to the need to adopt new ways of mediating them, either through ICTs or alternative solutions that supplied their absence in conditions of social distancing.

The way in which mediations and interactions were redefined in the learning environments of the pandemic, revealed problems, and needs such as those associated to the technological gap between rural and urban sectors, poor infrastructure, the lack of resources, training and accompaniment among all partakers to assume their roles in the educational

communities. The aforementioned also raised discussions on the role of ICTs in bilingual education in the rural contexts, and the extent to which access to them and their implementation in learning environments might guarantee the achievement of the objectives established in the curricular designs of the rural institutions, since though it is true that the processes of teaching and learning languages can be affected by technological factors, interaction has proven to be essential in transforming knowledge and mindsets in educational contexts (Villalta et al., 2011, as cited in Martínez-Maldonado et al., 2019). In bilingualism, technology can facilitate access to digital resources, information, and interactions that support the development of skills related to the construction of meaning and interculturality through language practices. Orduz Quijano et al. (2021) highlighted: “Although the deficiencies in technological infrastructure and connectivity are evident, the educational practices of teachers must be redefined from the didactic and curricular perspective since mediation is only the pretext for learning that must transcend the transdisciplinary” (p. 14).

In the same vein, Araque (2022) affirmed that although the access to technology may be a good start, in order to enable the transformation in education, it is necessary the implementation of other resources besides technology. In this regard those resources might imply other aspects inherent to the human being, such as social, familiar, emotional, and cultural features.

Considering the complexity of this reality, the study reported here addresses the following research question: How do the experiences of teachers evidence the redefinition of the interaction patterns of the bilingual learning environments in the rural context in Colombia during COVID-19 confinement?

It is true that the processes of teaching and learning languages were affected by the technological factor, since these involve permanent interaction, of vital importance in educational contexts (Villalta et al., 2011, as cited in Martínez-Maldonado et al., 2019) and in

bilingualism, technology can facilitate access to digital resources, information and interactions that support the development of skills related to interculturality and the construction of meaning through language practices; however, there may be much more to study than this single factor. The dynamics were affected to the point that teachers had to readapt class plans, limit interaction activities, devise means of distributing printed and digital worksheets and learning guides and try to involve learners' families in the teaching process about which they had to assume the role of guardians at home.

The above-mentioned challenges suggest the need for a type of research aimed at identifying a phenomenon that occurs, a fact or circumstance observed, from which this project intends to carry out an interpretation.

For these reasons, the authors of this paper consider it important to portray the experiences of teachers and reflect through them how the changes they experienced when leaving the traditional classroom and moving from the known to the uncertain, could have redefined the patterns of interaction in bilingual learning environments within the imposition of social distancing because of the COVID-19 phenomenon, thus changing the experiences of the partakers of the whole educational community. As asserted by Orduz Quijano et al. (2021) strengthening the educational practices during pandemic, posed challenges such as the need to strengthen personalized learning through interactive activities and encouraging long-life learning. Such a transformation may be analyzed through the interaction patterns and experiences in the educational settings that rural learners had access to.

Characterizing the emerging interactions in language learning environments during COVID-19, through teachers' narratives in the rural areas of Colombia and studying how these had to be redefined to respond to the learning needs of the population of the context, might allow us to understand this reality and rescue valuable experiences and lessons that will be useful in effectively meeting similar needs in the future.

In this respect, this research proposal seeks to characterize interaction patterns in bilingual learning environments through the narratives of teachers in rural contexts in Colombia during the confinement by COVID-19, giving voice to their experiences and their perceptions.

It is expected that the research findings in this study provide relevant information to better understand the reality of rural education, including the challenges they face and their contributions to pedagogical knowledge from their responses to this emergency. The findings may also contribute to academic discussions of interest such as the role of ICTs in education, and human and social needs in the rural contexts.

Literature Review

A temporary shift to an alternative instructional delivery mode due to a crisis circumstance has been referred to as emergency remote teaching (ERT) (Hodges et al., 2020, as cited in Juárez-Díaz & Perales, 2021). Studies report that teachers around the world were forced to conduct their teaching in alternative formats during the COVID 19 emergency--such as online—and learners adopted passive roles that forced them to listen to their teachers' lectures, take notes, and memorize the content of recorded video conferences (Le et al., 2022). Since evidence shows that interaction and learning outcomes are correlated (Abrami et al., 2011; Bernard et al., 2009, as cited in Le et al., 2022) it is evident that understanding how interaction took place during the learning processes during the confinement, becomes significant in analyzing how they were affected (Le et al., 2022). Moore (1989 as cited in Le et al., 2022) proposed a characterization of interactions that occur in distance education into three different types. Through Teacher-Student interaction, content and technology use are facilitated, student records are managed, advise on problems is provided, and learning can be assessed (Wilson & Stacey, 2004, as cited in Le et al., 2022). Student-Content interaction results in changes in learners' understanding, perspective, or cognitive structures (Moore, 1989, p. 2, as cited in Le et al., 2022). Student-Student interaction builds collaborative learning environments through

discussions in which reflection and construction of meaning takes place while students provide feedback among themselves (Le et al., 2022).

Regarding the concept of learning environments, Duarte (2003) asserts that it not only considers the physical environment, but the interactions that occur. Evidently, they comprise the organization and spatial arrangement, but also the patterns of behavior, the type of relationships that people maintain with objects, the interactions that occur between people, and the roles that they assume. Furthermore, Rodríguez (2021) affirms that learning environments should be considered multi-diverse ecosystems so that bilingualism could be understood. This relates to the role of all participants from this rural educational context, depending on each other, adjusting, and looking for alternatives to promote effective learning processes, creating opportunities to interact in a second language, which is consistent with Butler & Hakuta's (2004) statement: "Bilingualism can be defined as psychological and social states of individuals or groups of people that result from interactions via language in which two or more linguistic codes (including dialects) are used for communication." (p. 115), which connects to what teachers in the rural areas needed to promote despite of digital gap and social distancing.

Effective learning environments are described by Araque (2021) as those that allow adaptive learning while recognizing the importance of learners' emotional learning implications. Moreover, Cruz (2013) argues that teachers in rural settings should adjust their practices to the context realities for effective learning. Interactions become an essential aspect of learning environments, as asserted by Duarte (2003, as cited in Rodríguez & Araque, 2021) since the latter can also be understood as scenarios where "the interaction among the participants of the context is prioritized" (p. 81). In this sense, interactions allow connections to happen, and relationships become a solid structure to remote learning among the agents of each context. In this regard, bilingual learning environments can be defined as scenarios where diversity and equity are encouraged through respect as well as the recognition and appreciation of the other.

Taking into account the importance of the different interactions in the learning process as a social construction, this research intends to explore common interaction patterns that guided the process among students, teachers, and contents during the pandemic in rural schools through the voice of teachers whose experiences in rural areas of Colombia during COVID-19 can help foster a better understanding of the reality of bilingual learning environments during such particular circumstances.

Bilingual learning environments in rural areas are unique and they demand specific strategies to carry out successful teaching and learning processes. As indicated by Araque (2021), due to the necessary changes in the educational systems for the 21st century, the amount of partakers in learning environments have extended, and now they all share tasks in the educational community, which has become a bigger ecosystem where everybody may contribute in what will be decided. Therefore, other kind of interactions could be identified, especially during the lockdown because of the pandemic, and such interactions might have overlapped the interaction patterns mentioned above. Consequently, as stated by (Shim, 2013) it is possible to find partakers with different levels of power, whose voices might be louder and more influential to the point of diminishing the relevance of other actors in the educational settings. For instance, Shim (2013) analyzed the engagement of parents/caregivers in their children's learning process through the lens of a post-colonial theory and observed a power asymmetry in teacher-parent interactions that evidenced a traditional dominant role of teachers.

Becker & Strauss (1956) and Bourdieu & Passeron (1990), as cited in Li, Lin, et al. (2019) point out that students' academic and further economic success is fostered by the cultural capital that teachers possess to which parents can access on their behalf through interaction with teachers (Addi-Racchah & Grinshtain, 2016, as cited in Li, Lin, et al., 2019), thus making poor parent-teacher interaction a source of social inequalities. Therefore, parents are key agents in learning environments since they represent a powerful source of support in

learners' positive results and help them avoid learning anxiety. In this regard, Li, Lin, et al. (2019) highlight that the establishment of relationships and interactions between parents and teachers can create a bridge between learners and cultural knowledge. Nonetheless, the context and individual perspectives are crucial factors for this to happen, whence, it is relevant to mention that those interactions are highly impacted by the norms and regulations set by each particular community, as established from a micropolitical perspective that "stresses the role of power, influence, and interests in schools and examines how these affect teachers' work" (Uitto et al., 2021, p. 462). Interactions create the link to access not only to knowledge but also to culture and a better understanding of the world. Therefore, considering the power structure through which those interactions are enacted might provide a more effective description of how interaction patterns were redefined during the COVID-19 pandemic.

Method

This study aimed at characterizing the patterns of interaction in bilingual learning environments through the experiences of teachers in the Colombian rural context. In this study, narrative inquiry was intended to allow researchers understand unexpected impacts of the COVID-19 on the interactions that took place in these settings. Moreover, narrative inquiry enables researchers understand unexpected impacts of the learning struggle, get information that participants do not consciously know themselves, and gaining understanding of people and events changes (Barkhuizen et al., 2013).

Context and Participants

A short video clip was produced and shared on social networks to invite teachers of English as a Foreign Language (EFL) from rural schools to participate in the study. Additionally, invitations were extended to in-service EFL teachers from rural and municipal schools with signed agreements with Universidad Santo Tomás in which pre-service teachers perform their pedagogical practicum. Other invitations were extended among in-service EFL teachers from

the researchers' social and professional circles. The participants who accepted the invitation received an informed consent letter via email. Data was collected through semi-structured interviews and complementary narrative frames with prompts that were completed by the participating teachers according to narrative research principles and guidelines established by Barkhuizen et al. (2013). Regarding narrative inquiry as a research approach, Mendieta & Barkhuizen (2020) assert that it offers an accessible means of researching experiences of teachers in the context of online/blended learning, who have been required to make significant changes in their teaching practice. Moreover, "Listening to teachers' stories of practice can contribute to our understanding of how teachers construct emerging language teaching contexts" (Shelley et al., 2013, as cited in Mendieta & Barkhuizen, 2020, p. 5).

Through the data collection instruments, the participant teachers made their points of view known; also, their experiences, their feelings, and their reflections, in connection with their interactions in their learning environments during the COVID-19 lockdown and how they changed due to the confinement.

All participants were dedicated to teaching face to face in educational institutions from rural areas or municipalities to which rural learners had access to in the departments of Cundinamarca, Boyacá, Santander, and Norte de Santander, during the lockdown (Table 1). With the arrival of the pandemic, their way of teaching changed drastically as evidenced in the narratives collected in this study and affected their learners just as it did with learners worldwide, according to Pokhrel & Chhetri (2021) who asserted that the effects of COVID-19 reached over 1.6 billion students in more than 200 countries with more than 94% of the global student population affected by the closures of different learning spaces.

Table 1

Participants, their schools, and data collection instruments.

Population	Character	Department	Grades	Learning subjects	Int	NF
------------	-----------	------------	--------	-------------------	-----	----

P1	Rural	Public	Cundinamarca	6° to 11°	English	Yes	Yes
P2	Rural	Public	Norte de Santander	6° to 8°	English	Yes	
P3	Rural	Public	Cundinamarca	preschool and 5°	English	Yes	Yes
P4	Rural	Public	Norte de Santander	8°	English	Yes	Yes
P5	Rural	Public	Cundinamarca	6° to 11°	English / English and Spanish	Yes	Yes
P6	Rural	Public	Boyacá	9° to 11°	English	Yes	Yes
P7	Municipal	Private	Boyacá	preschool and 5°	English	Yes	
P8	Municipal	Private	Cundinamarca	preschool and 1°	English and IT	Yes	Yes
P9	Municipal	Public	Cundinamarca	7°	English	Yes	Yes
P10	Municipal	Private	Cundinamarca	preschool a 9°	English and Arts	Yes	Yes
P11	Rural	Public	Cundinamarca	Primary	New School Program	Yes	Yes
P12	Rural	Public	Boyacá	Primary	English	Yes	
P13	Municipal	Public	Cundinamarca	8° and 10°	Biology and Chemistry	Yes	
P14	Municipal	Public	Cundinamarca	9° and 10°	English	Yes	Yes
P15	Municipal	Private	Cundinamarca	primary	English	Yes	
P16	Rural	Public	Santander	6° to 11°	English	Yes	Yes
P17	Rural	Public	Norte de Santander	7°, 10° and 11°	English	Yes	
P18	Rural	Private	Boyacá	primary	English	Yes	
P19	Rural	Public	Norte de Santander	6° to 11°	English	Yes	Yes

Note. This table shows information regarding the school each participant worked for during the pandemic lockdown, also the grades they were assigned and the learning subjects they taught.

Int = Interview; NF = Narrative Frame.

Instruments

The information was collected through narrative frames or a questionnaire that participants who accepted an invitation via phone call, text messaging or email were granted

access to. The questionnaire was an adaptation from that of a mirror study (Juárez-Díaz & Perales, 2021). In this case, a few questions were selected, and their wording was changed to explore insights regarding the interactions that the participants experienced and witnessed in their learning environments during their teaching in the time of the COVID-19 lockdown. Interviews were conducted via a video conferencing service—Microsoft Teams. During these synchronous sessions—held during the time span of April and September of 2022, the questionnaire was administered to nineteen participants, and both, their transcriptions and recordings can be found in this paper appendixes. Additionally, twelve of those participants filled a narrative frame in and submitted their responses via instant messaging applications or email.

Data Analysis

The data analysis started in July and was completed by the three researchers by October. The researchers performed as interviewers and collectors of data supplied by the participants through the narrative frames they filled out. Additionally, all the researchers were involved in both the codification and the data analysis process—the earlier was performed with a qualitative data analysis software called Atlas.ti. None of the researchers performed as participants.

The principles of inductive analysis were adopted to complete this process because they allowed researchers to delve into emergent patterns, so that generalizations about interactions in the bilingual learning environments under research, could be made after placing focus on the particulars within pieces of data from the interviews and narrative frames (Hatch, 2002). The analysis of narrative data involved establishing theoretical relationships between concepts derived from the data. Potter (1996, as cited in Hatch, 2002) asserts that inductive analysis begins with an examination of the particulars within data, moves to looking for patterns across individual observations, then arguing for those patterns as having the status of general explanatory statements”.

Figure 1 illustrates the data analysis steps.

Figure 1

Steps followed for the analysis of the qualitative data collected

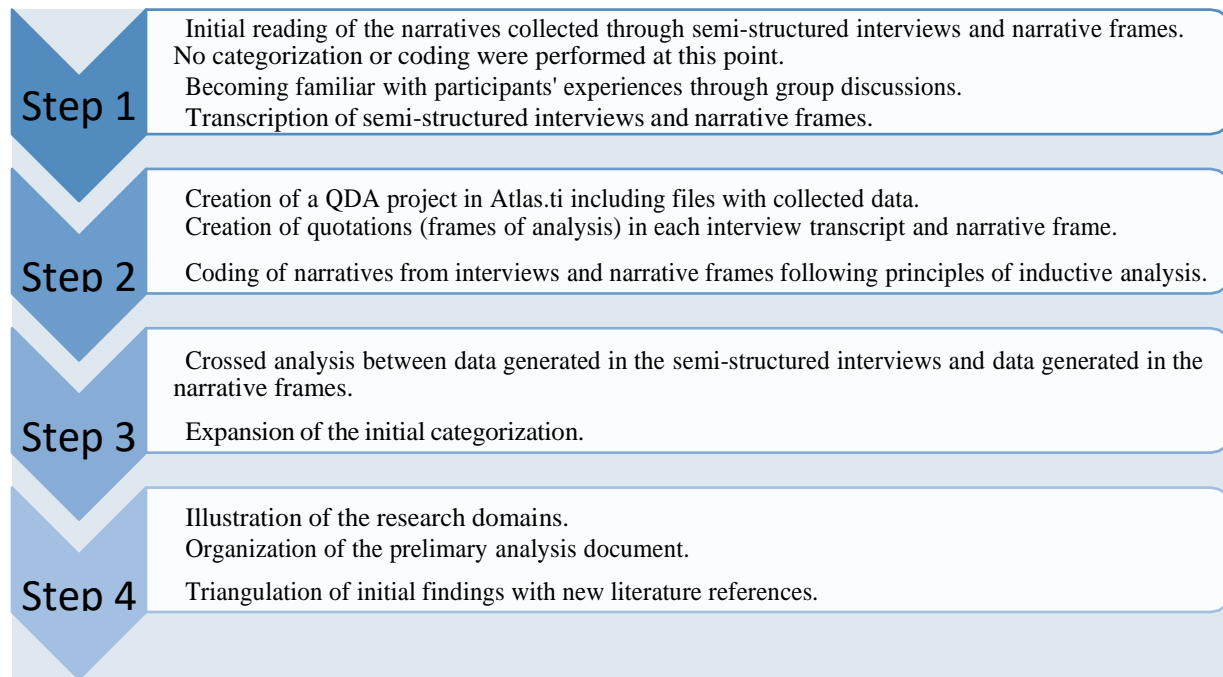


Table 2

Categories, subcategories, and codes that emerged from the quotations of the narratives during the qualitative data analysis.

Category	Codes	Sub-categories	Emerging interaction patterns
Student-Teacher interaction	Student-Teacher	Expansion of the learning environments and the number of participants involved	<i>Parent-Teacher Interaction</i>
	Caregivers/parents		
	Context	Parent/caregiver involvement	<i>Parent-Content Interaction</i>
	Challenges		
Teachers' Convictions	Parent-Teacher Interaction reshaping	<i>Parent-Student Interaction</i>	
Feelings			
	Students' Autonomy	Teachers' concerns	
	Students' Learning		
	Community		
	Working hours		
	Teachers' workload		
	Decisions		
	TICs		
	Teacher		

<p>Student-Content interaction</p>	<p>Student-Content Caregivers/parents Means of communication Resources Connectivity Materials Strategies Design Participation Students' responsibilities Schedule Deadline Delivery strategies Creativity</p>	<p>Parent involvement vs. Teacher professional judgement Children's life projects Effective parental involvement Learned lessons</p>
<p>Student-Student interaction</p>	<p>Student-Student Caregivers/parents Teachers' concerns Restrictions Context Students' commitment Students' attitudes Collaborative work Direct interaction Suggested activities Feelings</p>	

Findings

The data analysis revealed that significant interaction patterns other than Teacher-Student, Student-Content, and Student-Student, emerged in the participants' learning environments during the COVID-19 lockdown due to parents'/caregivers' involvement in the teaching-learning-assessment process, being these new patterns: Parent-Teacher, Parent-Content, and Parent-Student Interaction. The findings of this study may have significant implications to understand both remote learning and emergency learning environments in schools from rural settings and municipalities with rural learners in Colombia. Also, they may shed some light on potential causes of students' low achievement over the emergency span. The most relevant emergent subcategories are explained and illustrated below.

Expansion of the learning environments and the number of participants involved

Prior to COVID-19 the dynamics in the participants' learning environments responded to the traditional conception of their time and space-bound features. Also, to the usual roles of their

partakers, being students and teachers those who engaged in direct interaction in connection to teaching, learning, and assessment. A disruption in the abovementioned mindset and dynamics resulted from the effects of the pandemic isolation measures taken by the authorities.

The analysis showed that a major disruption on the participants' professional practice was first perceived as the expansion of their learning environments to a variety of settings beyond the physical and time constraints of their traditional classrooms. Also, with a perceived change in the balance of class interactions due to the involvement of new actors in teaching, learning, and assessment.

On how their duties moved to homes, and other places in the community, a participant from a rural school declared: *"Besides the pandemic, the armed conflict started. So, lots of families were victims of forced displacement, [...] the mayor sheltered some of those families [...], I don't remember the exact place—the neighborhood—and even there, we also went to teach. There we placed—on the wire mesh fence—we placed boards, billboards, children would sit on the playground. The tents where all parents stayed, and everything else. And we were scheduled to teach there"* (P4, Interview). Then, when talking about students in remote areas, who had no access to ICT devices, and showed no activity, the participant added: *"In my case there were six students, and we would visit them with the school principal. Every month, he would set out in his car and sometimes, he would take several teachers with him. Sometimes, I would ride my motorcycle. We accompanied each other, and we would go to these students' homes--who we knew that lived there, and we asked what the situation was"* (P4, Interview). Additionally, instant messaging apps also served as emergent spaces for synchronic interactions. In regard to WhatsApp, a participant asserted: *"actually, it became like the classroom [...] it was what they [families] were responsible for: having access to the WhatsApp service, picking up the phone"* (P3, Interview).

Regarding their experience with families during synchronic virtual sessions, one of the participants revealed: *"I remember that I realized that the pandemic had to do with my teaching when I had to open my classroom to parents, uncles, grandparents, siblings, caregivers, among others"* (P8, Narrative frame). In the same vein of P8, another participant noticed how the privacy of homes and learning environments overlapped: *"There were always dads passing by, moms—moms making lunch—dads fixing something, [...] coming out of the bathroom, freshly showered. We met the house, we met the dog, the cat, the whole family."* (P10, Interview). On the involvement of other actors—besides parents and caregivers, and their influence in class activities, P3 mentioned that: *"Parents [...] would pay high school students to help them solve the worksheets; they would pay their neighbor. There, as it is a tourist area, a lot of Venezuelans emigrate and there are highly trained Venezuelans—professionals—and they would work at a variety of trades there to survive. Well, they [parents] would hire them: "Teacher, the thing is that I had to pay \$300,000 a month to have my two kids' worksheets solved!"* (P3, interview).

Parent/Caregiver Involvement

In these expanded learning environments, some parents and caregivers assumed greater involvement in children's learning activities. P10 noticed that *"families became active agents of learning and teaching since parents were also an essential support during the pandemic"* (P10, Narrative frame). Participants witnessed a variety of levels of parents' involvement, as categorized by Epstein (1995, as cited in Li et al., 2019): Children were provided for in their basic needs; parents communicated with teachers to stay informed of their children academic achievement; they helped with homework and home learning; and they influenced in school decision-making by associating either formally or informally with their peers.

Nonetheless, parents'/caregivers' involvement was not always effective or constructive and, therefore, welcomed. With regards to the effects of the pandemic on their job, P8 referred to such involvement as a disturbing experience that marked their teaching in the time of the pandemic: *"they [the effects of the emergency] extended to the point of losing direct contact with my little ones, and witnessing how they lost their self-confidence and autonomy or, on the contrary, were left to their own devices by their parents and caregivers"* (P8, Narrative frame). Likewise, P11 made clear that involving parents/caregivers in their learning environment processes was not their choice: *"With families, I had no choice but to involve them, with their own experiences, in the academic processes of the students and thus find a way to use the natural knowledge of the rural context to make them part of the school"* (P11, Narrative Frame). However, parents' involvement produced mixed feelings in the participants, as admitted by P13: *"There are parents who are very tolerant of lots of things, but there are others who are not. They get upset and say: 'I can't' or 'That's your job. I'm not doing it', just as there are others who say: 'Sure, teacher, how can I help? Explain to me how I can explain this. So, it is difficult to qualify it just in one way."* (P11, Interview).

Parent-Teacher Interaction Reshaping

As usual, during the lockdown parents still determined the amount of schooling their children obtained, as found by Becker & Tomes (1986, as cited in Li et al., 2019). For instance, on how parents often pose learners a dilemma between schooling and child labor in the rural context, one of the participants pointed out: *"Many of the parents of these children do not know how to read. So, they were not on standby to help them in what they could. [...] typical of a rural area: 'If you want to study, fine, if not, come to work'"* (P19, Interview). As for P1, they described: *"In the countryside the most important thing is work. Then parents had them [children] work. Then: 'Why weren't you connected from seven to...?' 'No teacher, I was milking', 'No teacher, I went to harvesting cocoa' [...] 'But how, but why?', 'Teacher, but my dad sent me'*

[...] then there was also that difficulty with parents, right? They thought that because they were at home, they could put them to work and that was it" (P1, Interview).

Parents' influence on teaching, learning, and assessment decisions increased and came to a point where other typical learning environment interaction patterns such as teacher-student, student-content and student-student started to revolve around parents/caregivers and the decisions they made based on their involvement or financial constraints. P5 reported how interaction with their students was significantly limited by the access that parents could provide their children with to connectivity and ICT devices: *"regarding communication, we had to talk through their parents' cell phones, when they had them, because there were others who did not, so we had to talk to their neighbor's cell phone"* (P5, Interview). Similarly, on learners' access to content, P10 remarked: *"They didn't have the same access to internet. Sometimes they only had their dad's or mom's cell phone"*. Then added: *"They would say: 'Teacher, I can't leave my cell phone with the child because it's the only one I have for communicating. I'm coming home not before a certain time'. Because the boy did not have a cell phone or computer for class."* (P10, Interview). Another participant said: *"Parents, would pay \$1,000, or \$2,000 for mobile data. Sometimes for the whole week, so that they could get to check everything they needed for the rest of the week over the weekend span, because they couldn't afford it every day"* (P2, Interview).

Teachers, then had to negotiate schedules and conditions for parent-mediated interaction with their students: *"So, we adapted to their parents' schedule"* (P10, Interview). Referring to their students and parents' accompaniment, P6 recalled: *"They had to climb a tree and arrange some branches so that their devices would pick up some signal and we could send them directions somehow. Their parents were there with them"* (P6, Interview). In situations and settings in which connectivity was not possible, parents and teachers/school managers came to

agreements on the distribution or collection of printed materials (P1, P2, P3, P16) and further hand over of children's evidence of learning to their teachers.

Teachers' concerns

Access to materials was not the only concern. In the absence of teacher physical presence, parents assumed the role of mediators between students and content: *"We also ended up with parents performing as teachers there. It was a joint effort. They had to figure out what the process of teaching was like"* (P10, Interview).

Class interactions, formerly teacher-dominated and restricted mainly to enclosed spaces, expanded to broader scenarios, and demanded parents'/caregivers' shared responsibility in teaching. Therefore, parents' literacy, skills, attitudes, and moral standards became paramount considerations in lesson planning, material design, and class delivery. About parents' lack of communicative skills in EFL, a participant noticed: *"most of them did not have the language skills to help youngsters"* (P6, Narrative frame). On parents' attitudes and moral standards, P10 illustrated: *"Children who I know, face-to-face, whose learning process I know is different, isn't it? They do things slowly, but they were the first to submit that questionnaire. So, I had doubts. And when I told them: 'I already know who answered the exam', and it happened to me, something amusing: 'My mom told me that she could do it faster.' Then, I: 'Ah, so she answered it for you, it was your mom.' They told me: 'Yes, teacher, but I was paying attention' "* (P10, Interview).

Similarly, P8 reflected on some disturbing parents' behaviors: *"I would assess them individually, based on their answers while in class, because if I asked them, for example, to submit an activity on video, [...] oftentimes I could see the kids crying in the videoclips. I saw their eyes red from crying. So, I already knew what was happening. I already imagined their parents going like: 'Speak like this!' And that sort of things. So, yes, I felt that parents were very rude to such young children, therefore I dropped the idea of videoclips"* (P8, Interview).

In some cases, parents became disruptive agents in the teaching process. Another participant recalled: *“I was in class with a third grader and his father came in. He was completely drunk and began to attack the mother. Everything on camera, everything on audio, everyone was listening, because the boy didn't turn off the camera or microphone. Then, as a teacher, it was my duty to suspend the class for the good of the rest of children, that is, I expelled the other students and I stayed with the boy. I told him: 'My darling, calm down, don't worry. Put me through to your mom, tell her that you were in class. So, I talked to her. I told her: 'Mommy, please, let's be aware of those behaviors. Talk to your husband. That shouldn't be done... we were in front of other children, Let's try dealing with these family issues another way', because it was terrible. So, that's when other parents started, because, obviously, children were online with their parents at home”* (P10, Interview).

Parents' lack of involvement was also challenging and, sometimes, puzzling for teachers. P11, recalled the case of a primary school student whose performance was remarkable despite his parents' illiteracy: *“He would tell me: 'Teacher, what do I have to do?' And I: 'You must read the text that is on the top, and we are going to try to solve the exercises. If you have any questions, let me know.' Then he just submitted everything done, and I'm sure he didn't have anyone to help him at home. So, he did it alone. [...] I know my students' families, I know where they live, I know with whom they live. And his parents also said: 'Teacher, well, we let him study alone, because we can't help him’”* (P11, Interview).

Parent Involvement vs. Teacher Professional Judgement

Literature demonstrates that parental involvement is an effective factor in improving student learning (Wei & Zhou, 2012, as cited in Shim, 2013). Evidence shows that there is a positive correlation between parental involvement and second language learning (Panferov, 2010, as cited in Shim, 2013). However, parent-teacher interaction may not always be productive due to its intrinsic power asymmetry (Shim, 2013). Teachers have been socially and

historically assigned the attributes of status, power, and authority. Therefore, either intentionally or not, they tend to impose their values to those who they perceive as members of subordinate groups (e.g., students and their parents). Consequently, parents end up making risk calculations so as not to make teachers defensive, and often choose to remain quiet (Shim, 2013).

Remarkably, in this regard, the data analysis revealed that in fact, teachers—especially from private schools in municipalities and rural settings—found themselves making such risk calculations when planning lessons or making pedagogical decisions so as not to contend with parents' disapproval or confrontational reactions. Concerning feedback, a participant expressed: *“if I told [student X]: 'Very good job!', I had to do the same with [student Y]. Otherwise, I already knew that their dad would have a problem with that, because he would say: 'The teacher likes [student X] more. She doesn't like [student Y]. The thing is that she doesn't love my child'. It is always the same with them. So, it was not about assessing what children did, anymore, but trying to get along their parents.”* (P8, Interview).

In this scenario, teacher professional judgment was often questioned and even disputed by parents, as shown by participants' reports: *“On some occasion, a mother complained directly to the principal. She said that she did not think that the sequence that I was using was appropriate for her child, because [...] over three classes, we had studied three different words in English. So, how come did I come up with putting such pressure on kids? [...] [the principal] told me that I had to redesign my lesson plan in a way that this mother was more comfortable with it.”* (P8, Interview).

Lasky (2000) found that teachers experienced positive emotions in their interactions with parents when they felt their efforts were supported and recognized or when respect to their professional judgment was shown. In contrast, participants in this study reported having experienced feelings of frustration, disappointment, and anger when parents influenced school

managers' decisions to favor their interest over teachers' professional judgement (P8, interview).

In public schools from rural settings, interviewees reported that they or their peers were subject to intimidation or verbal/physical abuse by parents who disagreed on teachers' grading: *"I will never forget a dad who was rude to me. He basically threatened me. [...] He told me very derogatory words about teachers. He also told me: 'Teacher, we can meet if you want. I'll go to where you live. Where do you live?' In a threatening way, a challenging way. So, I'm not going to forget that experience, because I cried the whole afternoon. [...] It was because an assignment that the girl did not hand over"* (P17, Interview).

In other rural settings, where the incidence of the Colombian armed conflict is higher, interviewees asserted that threats, even involved armed actors from the conflict and demands to leave the regions: *"Some parents are into it [illicit activities]. So, sometimes they don't like their children to fail a subject or to be told off for any reasons. So, one of them came and said: 'I could have anyone kill me for the sake of my children, and if I have to come here with my friends [actors from the conflict] then I'll do it.' So, they are threats that sometimes they make over the phone: 'We give you one week so you don't come back. Get out of here as soon as possible.' Sometimes they are parents who are not aware of the process that teachers want to carry out with these boys in order to help them improve, not to hurt them"* (P19, Interview).

Concerning some institutional policies and parents' attitudes, a participant criticized: *"Sometimes the system itself or the educational policies have led them [parents] to think that teachers are not professionals, but, sorry, think of us as their employees or less than someone who deserves respect. So, they think that we must do, or worst, even that we must learn for students"* (P9, Interview).

Parents/Caregivers and Children's Life Projects

Some participants questioned parents' perceptions and attitudes on the role of teachers and schools: "Our population belongs to *social stratum one*. After the pandemic they became more complex. [...] I have students who carry knives, who are into drugs, and prostitution. They play at stabbing each other with imaginary daggers or have actual fights. The aggressiveness levels are high. Let's say, when you know that a child is a drug consumer, they end up consuming at school, so, the protocol is followed, but parents do not care about that, instead, they are concerned about: 'Where am I going to enroll my child? who is going to take care of them while I work?'" (P13, Interview).

Parents' and caregivers' background, values, and traditions proved to be a powerful influence in children's life projects and how they assumed the school experience. A participant described some typical conversations on this topic that they had with their learners prior to the lockdown: "One thing that I have realized in the countryside, it is, children are highly influenced by the local culture [...] I would ask them: 'And what do you want to be when you grow up?' And they: 'to be...' scavengers? I don't remember the word. It was because that was their parents' occupation. They are those who take dead or very sick animals and sell them for meat. Carranga! Yes: 'We want to be carrangueros'. Now, in [Municipality A], more recently: 'We want to be truck drivers.' So, I had a student, precisely in [school Q], and he told me: 'I'll just finish fifth grade and I'm leaving. I don't want to study anymore because it is useless. I am going to buy a truck, my dad owns trucks, my cousins also own trucks and I'm going to start making money. And that's what they all would say.'" (P12, Interview). The participant went on to say: "But something that you can actually notice in the countryside is that they are greatly influenced by their elders. And I saw it a lot in [Municipality A], especially the macho chauvinist behavior. A lot of it. [...] They are like at the stage of sexual awakening, but machismo is evident on them.

Even girls long for making money. It is like the important thing is was be the macho, making money. [...] sort of that culture of power” (P12, Interview).

Another participant regretted how little they could do to change parents’ and learners’ mindsets:

“I have a girl who told me once: ‘I want to be a prostitute.’ So, I made a gesture like: ‘Ah!’ Then I asked her: ‘And couldn’t we be something else? What about something like this or that?’ She replied: ‘It’s just that my business is here’ [...] She was not older than 12 or 13 years. There is a TV show, I don’t remember its name, sorry, in which they showed that, by webcam, working as models, they earn a lot. A lot means much more than what I earn. So, it’s much more than what they dream. So, they opened visual and mental possibilities, I think, to easier things. And not only that, but they also laugh, especially girls, at ‘sugar daddies’. So, their goal is to find a man willing to support them financially. And, well, I told them: ‘That’s prostitution, because you’re exchanging a service for a material good, etc.’ And they said: ‘Yes, but it’s easier’. So, well, you do what you can. Anyway, their parents allow them to watch those TV shows. I know it because I told them: ‘Well, and who did you watch that show with?’ ‘Well, my mom and I were watching it, and then the webcam part and I don’t know.’ And I: ‘In my opinion, that is not a show for girls’. But let’s say that the music they listen to is not for children either, that is, there are many things that you would change. But you would have to get into each child’s home and parent’s mind, and, well, that is not easy” (P13, Interview).

Effective Parental Involvement

There were also reports of instances of positive parental support and influence. In this regard, P14 acknowledged: *“Who answered? Who did it well? Well, the same students who remained active in the virtual class. Children who happen to have supportive parents at home. Children who I know that their moms made sure to set a table for them and have them seated*

and remain attentive” (P14, Interview), which points out at the relevance of parental engagement to make sure that children were responsible and active during classes.

Learned lessons

Concerning what they learned from their experiences teaching during the pandemic, participants conclude that it made them think of learning environments as broader ecosystems with a variety of settings and agents collaborating so that learning may take place: *“This experience of confinement in relation to interaction leads me to exalt the importance of communities in the processes that we carry out in the classroom. Likewise, it leads me to appreciate these diverse realities within the pedagogical decisions that take place in the daily contexts of face-to-face teaching”* (P11, Narrative frame). They also reevaluated their role and teacher identity: *“In general, my decisions resulted in better relating to the community and mutual support. This experience [...] leads me to reflect on the true vocation of the teacher: a facilitator, a counselor, an active and assertive subject around change, as an agent aware of the needs of their peers and, above all, of the students”* (P4, Narrative frame). In the same vein, P10 reported: *“We engaged in conversations, not only academic, but in relation to family and the social context, since in one way or another we got to know more about their settings, thus creating a closer relationship with them and their families.* (P10, Narrative frame).

Other participants pondered on how their pedagogical decisions changed due to the experience and how they experimented and tried to innovate. Regarding how they made the most of the circumstances to propose new learning activities, an interviewee asserted: *“We tried, like make them very dynamic, so that they had some impact, and parents could get involved. Collaborative work is a topic that we already talk about, but we did carry out or promote that strategy of having parents work”* (P6, interview). Then, with regard to an activity on video in which learners were asked to take the role of teachers to their families, P6 added: *“You could see dads giggling and others saying: 'No, I won't do it', but ending up saying their lines,*

not very well, though, but you can notice that, by teaching their parents what they had learned they ratified or substantiated that little piece of knowledge they had acquired. And there was that environment, well, motivating, where parents participated” (P6, interview).

P9 showed pessimistic regarding overall learners’ achievement during the lockdown: *“Some students had the disposition and the accompaniment at home, so the process was favorable, and they took full advantage of the opportunity. On the contrary, the vast majority had no accompaniment, and their attitude did not favor them when developing their skills. [...] we tried to do the best for each one of the students, perhaps more support was lacking from the school management and greater commitment, both from students and parents” (P9, Interview).*

Discussion

This study focused on interaction patterns in bilingual learning environments, regarding the experiences of teachers in rural contexts of Colombia during the COVID-19 confinement. The initial interaction patterns identified in the data analysis were the typical Student-Teacher, Student-Content, and Student-Student interactions. As suggested by Mata & Aguado (2017), from an intercultural perspective of education, interactions relate to relationships and alternating between similar and dissimilar people. The effects of the pandemic permeated the learning environment interactions, resulting in conflicts when ethics and loyalty considerations were bound to the interests of the interacting parts (Uitto et al., 2021).

Suárez Ramírez & Rodríguez (2018) highlight that interactions in the classroom are related to a space where teachers and students respond to different tasks within the community while being regulated by specific norms. To this point, the roles of the actors of the pandemic new learning environments were redefined, generating new ways to interact and get involved, especially for parents, who became key agents on their children’s teaching-learning process during the lockdown. Teachers, therefore had no option but to partake with parents in interactions regarded as inherent to their job (Kelchtermans, 2017, as cited in Uitto et al., 2021).

In this sense, the findings reflect that in the COVID-19 bilingual learning environments parents, families, and caregivers' mediation, either effective or ineffective, determined learners' access to content—worksheets and educational material supplied by teachers, technology-mediated teacher accompaniment, and contact with peers. Therefore, parent mediation intertwined with the three traditional interaction patterns, causing that teacher-parent regular power balance with its structural power asymmetry (Shim, 2013) changed and exacerbated. Therefore, teachers' roles and identities were often disputed and questioned, which agrees with Addi-Raccah & Grinshtain (2021) presumption of a shift in teachers' perceived role when involving and collaborating with external agents, such as parents, which may not be easy to incorporate into their work.

The evidence suggests that the role shift experienced by the participants during the lockdown exacerbated a power struggle in most of their learning environments. The narratives showed how parents' influence over schools' decisions, increased teachers' concerns regarding their workload, salaries, curriculum, lesson planning, material design, and lesson delivery. The aforementioned, agrees with the fact that parent-teacher interactions can be regarded as moving patterns that cannot be separated from teachers' moral intentions, which are defined by relationships and linked to a position of power (Lasky, 2000). Therefore, such position of power is related to the norms and regulations or micropolitics established in every educational community where, as Dahl (2017 as cited in Uitto et al., 2021) asserts: "power is constantly negotiated in parent–teacher relationships, but teachers' professional responsibility may be lost when parents occupy central positions in the collaboration" (p. 463). Hence, such a micropolitical position emphasizes the asymmetric power, producing inequality and overtaking the role of teachers, to the point of affecting their job (Uitto et al., 2021), which was evident in some participants' reports, who asserted that their decisions were made based on the parents' interests and restrictions.

As described by Werf et al. (2001) micropolitics are responsibilities and commitments from parents, teachers, students, and any other actors from each context. In this regard, there is a need for finding mechanisms that may contribute to balancing the micropolitics that regulate parent-teacher interactions through mutual understanding and agreements. Additionally, as pointed out by Rodríguez (2021) it is crucial to consider existing regulations that demand to be properly strengthened and implemented through cooperation between the government, secretaries of education and action plans. Parents' participation in the educational processes is ruled in Colombia by the articles 23 and 24 from the 1860 decree, as in 1286/05 of the Ministry of Education. Nevertheless, there is an urgent need for establishing mechanisms that may support parents and teachers' roles from a deeper perspective, to be seen as human beings and social individuals. The type of support requires social work and psychological accompaniment under supervision from the government to integrate and respond to the educational communities' realities. Simultaneously, those mechanisms cannot be standardized, because the learning process is situated, and each context has particular needs.

Ignoring the roles and cultural features of the agents and educational contexts, might result as a misinterpretation of the relevant support from parents to create effective learning environments (Uitto et al., 2021). Although it is true that technology plays a major role in education, it is not the only effective tool to guarantee learners' achievement. In fact, in this study it was found that it is a useful mechanism, but it should be linked to a holistic view of the rural contexts that covers all the educational necessities of those particular contexts. This endorses that connectivity and resources guarantee some control, but not the learning action, which demands from teachers planning based on the context needs (Orduz Quijano et al., 2021). In contrast, the guarantee of basic access to technology should not be ignored, since as stated by Rodríguez (2021a), it may allow effective teaching and learning processes during and after unexpected crises.

Besides the aforementioned aspects, it is necessary to consider the reality of human beings as individuals with diverse backgrounds, needs, cultures, beliefs and identities, which determine their willingness to engage in the roles they are committed to as partakers of an educational ecosystem. Moreover, it also emerged in this study the need for a curriculum in deeper connection with reality (Rodríguez, 2021a), along with that of responding to the wellbeing of the entire community, where mental health, family values, equity and equality contribute to democracy and effective interactions among all participants.

Limitations

Through this study, relevant aspects of bilingual learning environments were addressed in regards to the roles of teachers and parents, such as power asymmetry behind their interactions, which became more evident during the COVID19 pandemic. Likewise, how the influence of parents on their children's learning processes, and on their decisions about their future became a determining factor.

The findings provided valuable information from the teachers' perspectives on learning environment interactions, in the expanded learning environments during the COVID-19 pandemic in the Colombian rural context, but not from emerging participants, such as parents', caregivers, and other educational community partakers.

Further research

In further studies it seems worth to explore other partakers' narratives—their mindsets and experiences during the pandemic, such as those of parents-caregivers, learners and administrative staff, to attain a wider perspective about learning environment interaction patterns including the role of parents' and caregivers' involvement in the educational process.

Similarly, when addressing studies related to gaps in rural education, it is recommended to consider factors not only regarding ICTs and connectivity, but also human and socio-cultural needs due their high impact on these settings.

References

- Addi-Racah, A., & Grinshtain, Y. (2021). Teachers' professionalism and relations with parents: teachers' and parents' views. *Research Papers in Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1931949>
- Araque, D. M. (2021). *Clues to tackle educational challenges*. Oficina de Educación Virtual USTA. <https://online.fliphtml5.com/hpdre/flwi/#p=3>
- Araque, D. M. (2022). Los Smart Classroom y Ambientes de Aprendizaje Híbridos ¿Dónde está la innovación? *Sol de Aquino*, 21, 58–61. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/soldeaquino/article/view/7812>
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2013). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203124994>
- Butler, Y. G., & Hakuta, K. (2004). Bilingualism and Second Language Acquisition. In T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118332382>
- Cruz, F. (2013). *Accounting for Difference and Diversity in Language Teaching and Learning in Colombia* (Vol. 16, Issue 1).
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1–18. <https://doi.org/10.35362/rie3312961>
- Hatch, A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.
- Juárez-Díaz, C., & Perales, M. (2021). Language teachers' emergency remote teaching experiences during the COVID-19 confinement | Experiencias con la enseñanza remota de emergencia de docentes de lenguas durante el confinamiento por COVID-19. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 121–135. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.90195>
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 843–860. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00030-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00030-5)
- Le, V. T., Nguyen, N. H., Tran, T. L. N., Nguyen, L. T., Nguyen, T. A., & Nguyen, M. T. (2022). The interaction patterns of pandemic-initiated online teaching: How teachers adapted. *System*, 105, 102755. <https://doi.org/10.1016/J.SYSTEM.2022.102755>
- Li, G., Lin, M., Liu, C., Johnson, A., Li, Y., & Loyalka, P. (2019). The prevalence of parent-teacher interaction in developing countries and its effect on student outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102878>
- Li, G., Sun, Z., & Jee, Y. (2019). The more technology the better? A comparison of teacher-student interaction in high and low technology use elementary EFL classrooms in China. *System*, 84, 24–40. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.05.003>

- Martínez-Maldonado, P., Armengol Asparó, C., & Muñoz Moreno, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 18(36), 55–74. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>
- Mata Benito, P., & Aguado Odina, M. T. (2017). *Educación intercultural*. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://elibro.net/es/lc/usta/titulos/115964>
- Mendieta, J., & Barkhuizen, G. (2020). Blended language learning in the Colombian context: a narrative inquiry of teacher ownership of curriculum change. *Computer Assisted Language Learning*, 33(3), 176–196. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1553888>
- Orduz Quijano, M., Tuay Sigua, R. N., Briceño, A., & Acero, O. (2021). *Realidades de la educación rural en Colombia, en tiempos de COVID-19*. Universidad Santo Tomás. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2021.02415>
- Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133–141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
- Rodríguez, S. (2021a). Desigualdad racial en Río Raposo, Colombia: Desafíos educativos en tiempos de pandemia y manifestación social. *Revista de Estudios Africanos e Afro-Brasileiros*, 4(11), 147–166. <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/17019>
- Rodríguez, S. (2021b). *Education and Multicultural Societies. Module 2: Transforming education by embracing bilingual learners*. Oficina de Educación Virtual USTA.
- Rodríguez, S., & Araque, D. (2021). *Maestría en ambientes bilingües de aprendizaje*. Universidad Santo Tomás. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2021.01748>
- Shim, J. M. (2013). Involving the Parents of English Language Learners in a Rural Area: Focus on the Dynamics of Teacher-Parent Interactions. *The Rural Educator*, 34(3). <https://doi.org/10.35608/ruraled.v34i3.396>
- Suárez Ramírez, I. R., & Rodríguez, S. M. (2018). Language Interaction Among EFL Primary Learners and Their Teacher Through Collaborative Task-Based Learning. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 20(2), 95–109. <https://doi.org/10.15446/profile.v20n2.63845>
- Uitto, M., Jokikokko, K., Lassila, E. T., Kelchtermans, G., & Estola, E. (2021). Parent-teacher relationships in school micropolitics: beginning teachers' stories. *Teachers and Teaching*, 27(6), 461–473. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1863205>
- Werf, G. van der, Creemers, B., & Guldmond, H. (2001). Improving Parental Involvement in Primary Education in Indonesia: Implementation, Effects and Costs. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 447–466. <https://doi.org/10.1076/sesi.12.4.447.3444>

Appendixes

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje - MABA
Consentimiento informado para el desarrollo de proyecto de grado

Respetado docente, en el marco del proyecto de grado titulado, *Indagación Narrativa de los Patrones de Interacción en Ambientes Bilingües de Aprendizaje en Contextos Rurales de Colombia Durante el Confinamiento por COVID-19*, el cual será presentado por el grupo de maestrantes conformado por *Leidy Nathaly Arvidsson, Nick Osuna Roa y Luz Dary Vera*, solicitamos por medio de este consentimiento informado, su aval para llevar a cabo el proyecto en este ámbito educativo. Asimismo, expresamos nuestra intencionalidad de invitar a miembros de la comunidad para que, a través de los instrumentos a implementar, se realice el proceso de recolección de la información pertinente para los objetivos propuestos y durante los próximos meses del año en curso, por supuesto, en consideración de los principios éticos y el desarrollo integral del proyecto.

A continuación, se presentan los componentes que contextualizan el proyecto:

1. Objetivo principal:

Caracterizar y analizar los patrones de interacción en ambientes bilingües de aprendizaje del contexto rural colombiano durante el confinamiento por COVID-19, a través de las experiencias de sus docentes.

2. Participantes a convocar en el proyecto:

Docentes de lenguas extranjeras de los niveles de educación preescolar, básica y media en contextos rurales de Colombia, durante el confinamiento por COVID-19.

3. Beneficios al participar en el proyecto:

En tanto que el proyecto responde a un proceso formativo de indagación, los miembros de la comunidad contribuirán significativamente mediante su participación voluntaria y su disposición para responder las preguntas, formatos e instrumentos que se han diseñado para cumplir el objetivo propuesto. La recolección de la información se llevará a cabo durante los próximos meses del año en curso y el beneficio se verá reflejado igualmente, en términos de los objetivos del proyecto.

4. Principios éticos para el manejo de la información:

El desarrollo del proyecto garantiza por parte del grupo de maestrantes un manejo ético e integral de la información mediante: (a) el anonimato de los nombres de los participantes, a través de seudónimos y/o una codificación para identificar el número de participantes y su rol en la comunidad educativa; (b) la recolección e interpretación de la información en el marco de la maestría con fines académicos e investigativos; (c) manejo ético de información audiovisual enfocado en los datos y no en las imágenes de los participantes; (d) recolección de la información a través de marcos narrativos (entradas de blog mediante wiki/audio-video blog), entrevistas semiestructuradas, recolección de muestras de los materiales de aprendizaje y lesson plans, etc.

5. Divulgación de resultados:

Los resultados del proyecto serán divulgados en la comunidad académica de la Facultad de educación de la USTA, la maestría, y el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación CRAI de acceso institucional y global. Considerando que el fin del proyecto es académico e investigativo para el avance y la transferencia del conocimiento, el reporte final y sus resultados son susceptibles de ser socializados en eventos académicos y científicos mediante ponencias y/o publicaciones del ámbito global, así como organizaciones con fines educativos.

6. Aclaraciones acerca del proyecto:

Preguntas, solicitudes o inquietudes pueden ser referidas a la maestrante vocera Leidy Nathaly Arvidsson, por medio del siguiente contacto: e-mail: leidyarvidsson@ustadistancia.edu.co; móvil/WhatsApp: +57 319 2997482.

Agradecemos de antemano su atención y colaboración para el desarrollo del proyecto mencionado. Para tal fin, solicitamos su firma y aprobación en el siguiente apartado.

Firma y aprobación del consentimiento informado

- He leído el formato, conozco el objetivo, las fuentes y el tipo de información requerida según los instrumentos presentados, para lo cual decido participar voluntariamente, habiendo aclarado dudas e inquietudes.
- Conozco los criterios éticos para el manejo de confidencialidad de nombres e imágenes audiovisuales.
- Conozco los términos de divulgación de los resultados del proyecto en la comunidad educativa y escenarios académicos para la socialización y publicación en los ámbitos institucionales de la Universidad Santo Tomás, la maestría y otros contextos o eventos con fines académicos e investigativos.
- Valido mi aval mediante mi firma y datos de contacto.

- **Nombre del participante:**
- **Rol:** Docente
- **Contacto (Email):**
- **Celular:**
- **Institución:**
- **Firma:**

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

GUÍA

Narrative inquiry of interaction patterns in bilingual learning environments in the rural context of Colombia during the COVID-19 confinement

Fecha: _____ **Hora:** _____

Lugar (*Ciudad y sitio específico*): _____

Nombres de los entrevistadores:

- _____
- _____
- _____

Nombre y perfil del entrevistado:

(Incluir: Formación y experiencia profesional. Institución educativa y grados a cargo durante el tiempo de confinamiento)

Objetivo de la entrevista: Explorar y recolectar información relevante relacionada con los patrones de interacción en los ambientes de aprendizaje de los participantes, a partir de sus experiencias durante el confinamiento por COVID-19, con estudiantes de contextos rurales y municipios de Colombia.

Duración de la entrevista: (*Tiempo estimado: 60 minutos*) _____

I. AGENDA

- Presentación de los asistentes
- Contextualización del enfoque de la investigación
- Entrevista
- Cierre

II. CUESTIONARIO Y TEMAS A EXPLORAR

- *Ambientes de aprendizajes durante el confinamiento*
- *Medios de contacto y comunicación*
- *Patrones de interacción: (Teacher-Student; Student-Content; Student-Student y entre otras partes involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación)*

1. Pregunta de opinión

Desde su punto de vista, ¿cómo considera que cambiaron las interacciones durante el período de confinamiento?

2. Pregunta estructural

¿Qué clase de estrategias utilizó para poder desarrollar el contenido, asignar trabajos colaborativos o individuales y cómo evaluó a sus estudiantes?

3. Pregunta de expresión de sentimientos

¿Cómo se siente respecto a la forma en que usted y sus estudiantes interactuaron durante el período de confinamiento?

4. Pregunta de contraste

Teniendo en cuenta las interacciones, ¿qué diferencias pudo vivenciar entre las interacciones generadas en un salón de clase y las que se generaron debido al confinamiento en los ambientes durante la emergencia?

5. Pregunta de cierre

Respecto a las interacciones, ¿qué lecciones aprendidas le quedan de este período pandémico?

Narrative inquiry of interaction patterns in bilingual learning environments in the rural context of Colombia during the COVID-19 confinement

FICHA TÉCNICA

Fecha: 8 de septiembre de 2022 **Hora:** 13:30 p.m.
Lugar (Ciudad y sitio específico): Entrevista virtual, vía MS Teams

Nombre de los entrevistadores:

- Luz Dary Vera
- Nick Osuna Roa

Nombre y perfil del entrevistado:

██████████ Licenciado en Lenguas Extranjeras: Inglés, Francés, de la Universidad de Pamplona. Magíster en Prácticas Pedagógicas de la Universidad Francisco de Paula Santander. Docente de inglés de la I.E. Instituto Técnico ██████████ en ██████████ Norte de Santander, para los grados sexto a once.

Objetivo de la entrevista: Explorar y recolectar información relevante relacionada con los patrones de interacción en los ambientes de aprendizaje de los participantes, a partir de sus experiencias durante el confinamiento por COVID-19, con estudiantes de contextos rurales y municipios de Colombia.

Duración de la entrevista: 40 minutos, aproximadamente.

Entrevistadores: E1 (Luz) – E2 (Nick)

Participante: P19 ██████████

Inicio

E2: Profe, nos gustaría conocer un poco de su trayectoria como docente de inglés como lengua extranjera. ¿Nos podría contar un poco de su titulación, de los colegios y las instituciones en las que ha trabajado, de sus años de experiencia, por favor?

P19: Listo, okay, sí, señor. Bueno, mi nombre es ██████████ soy licenciado en lenguas extranjeras: inglés, francés, de la Universidad de Pamplona. Me gradué en ██████████ A partir de ██████████ empecé a trabajar, a tener experiencia. Como todo novato sale uno con ganas de comerse el mundo en cuanto a enseñar, a cambiar pensamientos, cambiar mundos, pero el mismo sistema educativo se enfoca a bajarlo de esa nube. Me estrellé fuerte, porque, por más que usted quiera trabajar, por más que usted quiera cambiar las cosas, el sistema no lo deja. Los formatos, la planeación, el papeleo es muy complicado, entonces, pues, muchas veces uno se desinfla, uno dice: 'Bueno, pero ¿qué pasó? ¿qué

hice? ¿En dónde dejé tantos anhelos de seguir enseñando para seguir construyendo estos mundos, que es cada niño?' Empecé a trabajar en un colegio privado, pues, ahí fue peor, porque el papeleo que piden es mucho más intenso que en un colegio oficial. Prácticamente, estuve once años en colegios privados y en provisionalidades, hasta que por fin, en [REDACTED] pude entrar al magisterio, ya de planta. Estuve en el Colegio [REDACTED] donde, prácticamente, fundé el instituto [REDACTED] curso de enseñanza para educación básica, con énfasis en el inglés. Tengo una maestría en prácticas pedagógicas de la Universidad Francisco de Paula Santander, en el [REDACTED] hace poquito, estoy recién graduado, también, me encuentro ahorita trabajando, bueno, he trabajado en colegios de provisionalidad en zonas rurales, como en [REDACTED] en una parte, siempre, calientica en todos los aspectos. Estuve en la [REDACTED] Huila, también, es otro sector bastante rural, estuve en la [REDACTED] y actualmente me encuentro en la zona rural de [REDACTED] en una zona rural de [REDACTED]

E2: Entiendo, profe, le agradezco mucho. Que bueno contar con un docente de su experiencia y su conocimiento en el área rural. Le pregunto una cosa, profe, ¿sumercé está en qué institución durante el tiempo de la pandemia? ¿Cuál fue la institución en la que estuvo?

P19: Estuve en el [REDACTED]

E2: ¿En dónde está ubicado, profe?

P19: ¿Perdón?

E2: ¿Dónde está ubicado el colegio?

P19: Eso queda en [REDACTED]

E2: Ok, perfecto. Es un colegio público, ¿cierto?

P19: Sí, señor.

E2: Y, como dijimos, rural.

P19: Rural, exacto.

E2: ¿Qué grados tuvo sumercé a cargo durante ese tiempo?

P19: De sexto a once.

E2: ¿Cuántos grupos tenía a su cargo?

P19: Aquí es un colegio de 140 muchachos, donde hay un salón por grado, pero la mayoría de esos 140 muchachos, 100 son venezolanos. Estoy a 5 minutos de la frontera.

E2: Más o menos, 6 grupos. Nos interesa mucho conocer un poquito de la institución, ¿nos puede contar algo de ella? ¿Cómo son las instalaciones? ¿En qué sector funciona? ¿Con qué espacios cuenta, con qué recursos?

P19: Okay. Bueno, el colegio, sede principal es [REDACTED] pero la sede en [REDACTED] donde yo estoy, se llama [REDACTED].

E2: Es la misma, perdón, profe, es la misma en la que usted estuvo durante el COVID, ¿cierto?

P19: Sí, exacto, en la misma.

E2: Okay, perfecto.

P19: Sólo que cuando dice Colegio [REDACTED] entonces ahí meten todo lo que son las sedes. Entonces, la sede actual, en la que estuve, tanto pandemia, como todo, es en la [REDACTED] ¿sí? Pues, las instalaciones, aquí, del Colegio últimamente, pues vamos a decirlo de esta manera, después de que ya salimos del confinamiento llegaron equipos de Computadores para Educar, pero el inconveniente de acá es la señal. Es una señal, siempre, muy intermitente, a veces, cuando llueve, se va la señal. Queda uno incomunicado. El colegio es, prácticamente, un estilo campestre, pero muy básico, muy básico. Los baños, la unidad sanitaria está bastante deteriorada. El agua llega de vez en cuando. La luz, a veces, se va, porque, cuando llueve o hace tormenta eléctrica, aquí es complicado. Cuando llueve, el río se inunda y los muchachos de Venezuela no pueden pasar, porque pasan por una balsa. Entonces, contamos nada más con 40 estudiantes, porque son los que viven aquí en Colombia y los que viven en Venezuela, pues, cuando no vienen, prácticamente, uno queda como que: '¿Qué hago?' o sería, solamente, repasar mas no aplicar trabajos o guías o talleres, como tal. También es una zona bastante roja antes de entrar a pandemia, pues salimos 2 semanas antes, porque estaban en disputa esta zona y se iba a meter un grupo para sacar el otro y se iban a meter al colegio. Entonces, eso fue un caos. Nos tocó salir corriendo, los muchachos, los papás llegaron. Bueno. Entonces, cuando está el ejército, también las cosas se ponen un poquito tensas, o sea, aquí es bastante vulnerable, todo, o sea, tanto la parte eléctrica, la parte de la salud, la parte de seguridad. Entonces es bastante complejo este sector.

E2: Veo que entró al tema de contexto, profe y le agradezco mucho por hacerlo, pero antes de profundizar en esto, ¿Cuántos muchachos tenía usted por grupo? Me dice que tenía de sexto a once, ¿cuántos chicos hay en cada grupo, más o menos en promedio?

P19: Esto, más o menos, de 20 a 23 muchachos.

E2: De 20 a 23 muchachos. Eso durante el COVID también, ¿cierto?

P19: Sí, señor. Sí, se mantuvo en ese mismo rango.

E2: Ah perfecto. Nos estaba contando algo del contexto, ¿qué podemos conocer de la zona? ¿A que se dedican las personas? ¿Cuáles son las actividades económicas de ellos? ¿Cómo son las familias de estos chicos?

P19: Bueno. La zona es bastante, ¿cómo lo digo? Es una zona donde se maneja mucho el contrabando. Bueno. Antes de la pandemia, se manejaba mucho lo que era el contrabando de gasolina, ACPM, pero ya, cuando en [REDACTED] empezaron a ser más rígidos en cuanto a la venta de gasolina, por ahí, esto caducó. Ya, ahora, la gasolina la traen desde [REDACTED] para Venezuela y no es al revés. Antes era al revés, antes era de Venezuela para [REDACTED]. Las familias, hay bastantes familias disfuncionales donde, pues, hay muchachos que crecen con los abuelos, hay muchachos que crecen sólo con la mamá, muchachos que crecen con el papá, hay otros donde están con el padrastro y, o sea, el problema típico de esos sectores. Esto, son de estratos bajo, bajo-bajo. A veces llegan estudiantes sin comida, sin desayuno. Es una zona, relativamente, de bajos recursos.

E2: ¿Cómo ve usted la presencia del estado allá?

P19: No, no, no. La, pues, mejor dicho, aquí se maneja mucho lo que es las ONGs. El estado es muy poco lo que viene. Es más, desde que yo llegué, estaban prometiendo un salón desde hace 2 años. Desde 2016 estaban prometiendo que iban a hacer un salón y, a la hora, pues, no lo han hecho. Nos tocó hacer actividades para nosotros poder hacer el siguiente salón, porque son 6 grupos, pero sólo hay 5 salones. Entonces, el grupo más pequeño es el que metemos por ahí, lo vamos arreglando en un rinconcito, el calor, aquí, es impresionante. Entonces, son salones donde tratamos de refrescarlo lo más posible, pero, no, es impresionante lo que se maneja acá en todos los aspectos. Entonces, las ONGs están viniendo constantemente, con el fin de decir que ellos van a hacer salones, van a ser salones, pero, o sea, es como el típico político, prometen y no cumplen.

E2: Wow, profe. ¿Y cómo es su situación allá? ¿Sumercé vive en el sector, en el corregimiento, me decía o se tiene que desplazar desde otra ciudad?

P19: No, no señor, yo voy y vengo. Yo me desplazo en la moto, por ejemplo, para llegar acá entramos a las 6:45, salgo de la casa a las 5:00 de la mañana para llegar a las 6:40. Y para salir, pues lo mismo. La jornada es hasta las 12:45, bueno, ahorita hay jornada única que va hasta las 3:30 y, a partir de las 3:30, pues, me regreso a [REDACTED] que también son hora y 40 minutos, aproximadamente.

E2: Okay. Profe, pensemos un poquito en el tiempo de confinamiento, en el tiempo durante la pandemia. ¿Usted me podría contar un poco cómo cambio el hecho, por ejemplo, de presentarle a los chicos los temas durante el tiempo de pandemia?

P19: Uy... No, el cambio...

E2: ¿Cómo fue la experiencia de enseñar durante la pandemia?

P19: Fue complicada, pues, el cambio fue muy abrupto, porque, de estar de una manera presencial a luego, una manera virtual, digámoslo virtual, porque, pues, los trabajos se mandaban por WhatsApp, por las plataformas que se pudiesen enviar, pero como aquí no hay buena señal, nunca se hizo clase online. Es decir, que a las 7 nos veíamos con el grado octavo, no. Usted enviaba el trabajo, mandaba el PDF o mandaba el documento por WhatsApp y muchos no tenían celular, muchos, la señal era complicada, los celulares que tenían no eran de alta gama, los que viven en Venezuela, como no hay casi luz, si yo le enviaba el trabajo un lunes, el trabajo ellos lo podían descargar un miércoles y, para enviarlos, hay un programa que tengo para poder grabar la voz y grabar la imagen con el fin de hacerlo en 30 segundos y poder enviarlo, que ellos, que ellos pudiesen escuchar para saber qué era lo que tocaba hacer. Pero igual, no podían descargar: 'Profe, que no entendemos acá, que el vídeo que usted nos envió no abre'. Entonces, fue bastante complicado. Y para los estudiantes que viven en la zona de Venezuela, cuando enviaban el trabajo decían: 'Teacher, yo ya le estoy enviando trabajo, pero no quiere cargar y se fue la luz. Entonces, el trabajo va a llegar cuando cargue y cuando llegue la luz'. Y los trabajos iban llegando, por ahí, 5 días después, a veces 15 días, pero llegaban tipo 1, 2 o 3 de la mañana.

No tuve interacción con ellos, así como fue una zona urbana, que programan las clases de 7 a 8 y todo conectados. Yo no lo pude hacer. En este sector no se pudo hacer. Tocó ser muy flexible, ¿sí? y motivarlos mucho, porque bastantes estudiantes querían retirarse, querían retirarse, porque fue bastante frustrante para muchos este proceso.

E2: Ya que lo menciona, ¿hubo deserciones?

P19: Sí, señor. Hubo bastante deserción tanto en primaria como en bachillerato.

E2: ¿Cuáles fueron las razones de los chicos para desertar?

P19: Porque no tenían el medio para enviar los trabajos, no tenían el celular, esto no tenían la señal, y porque, pues, muchos de los padres de estos niños no saben leer. Entonces no están pendientes de ellos para colaborar en lo que pueda.

E2: Entiendo. Profe, antes de pasar a otros aspectos, me dice que estuvo trabajando por WhatsApp con los estudiantes, ¿hubo algunos que no se pudieran conectar por ese medio?

P19: Sí, claro, hubo bastantes estudiantes que no presentaban trabajo y se perdían, es más, digamos, en el 2020, cuando empezó la pandemia, ya un mes después, que ya, como que sabían cómo era el proceso, muchos no entraban y, faltando una o 2 semanas para terminar cada período, aparecían. Entonces, el mismo sistema educativo decían que hay que ser

flexibles y que tocaba recibirlos. Muchos estudiantes hicieron eso, ¿sí? o sea, se perdían durante todo el periodo y llegaban nada más a presentar en las 2 últimas semanas y, pues, el gobierno decía: 'No, que hay que colaborarles'. Entonces se aprovecharon de esa situación. Igual, pues, los vacíos que hay en esta juventud actual es impresionante. Para retomar otra vez, esto, ese tipo de enseñanza-aprendizaje en ellos y puedan adquirir todo ese conocimiento va a tomar años. Hay muchachos que estaban en tercero y llegaron a quinto y muchos no saben leer, no saben sumar, no saben restar. Entonces, de esos quintos pasaron a bachillerato, pues, también con esos mismos problemas, entonces, aquí en la zona rural es bastante el inconveniente, bastante las dificultades que hay en estos jóvenes.

E2: ¿Qué vacíos ve? Porque me habla de unos vacíos, ¿cuáles le vienen a la mente, profe, que me ayuden a entender mejor esa visión suya?

P19: Bueno, en el área de inglés, los vacíos, el vocabulario, ¿sí? vocabulario, impresionante. A pesar de que, en primaria sólo se maneja una hora y no es un docente especializado en el área, ellos, pues, prácticamente, es una materia de relleno, es como decir que es artística o qué es religión. No le prestan la mayor atención para enseñar bien el vocabulario que deben aprender los muchachos en primaria, ya que se habla, pues, que Colombia bilingüe, pero Colombia bilingüe está solamente en papeles, porque, en sí, no se ve reflejado en horas de primaria, así como ven lengua castellana o ciencias políticas o naturales o matemáticas. Cinco horas en inglés, solamente la ven una y en bachillerato, pues, se ven 3 o en algunas 2. Entonces, el vacío es grande, aparte de que las estructuras gramaticales que tienen que manejar, lo básico, por ejemplo en sexto, que el verbo *to be* o el presente simple y presente continuo, no, o sea, y esto y es como si sufrieran amnesia aguda, lo que aprenden en un momentico, al día siguiente, ya, se olvidó.

E2: ¿Cómo ve las habilidades comunicativas de ellos en inglés?

P19: No. La comunicativa es complicada, complicada. Aquí, esto, trata a uno, es más, uno se enfoca más en cuanto a lo del ICFES, ¿sí?, porque el ICFES le va a preguntar es, prácticamente, son 2 habilidades, que le preguntan qué es el *reading* y el *writing*, pero ya que la parte, vamos a decirlo así, conversacional, no, es muy poco. Se trata de hacer bastantes actividades, pero, como todo, dicen: 'El inglés, ay, no, el inglés, qué pereza en inglés, aquello, en inglés, esto', Entonces, uno les dice a ellos: 'Les gusta, películas, las mejores películas vienen en inglés, las mejores canciones están en inglés', pero cuando quieren aprender inglés, entonces, ya no, el inglés no es lo mejor.

E2: Claro, profe, y sumercé, ¿cómo vio el papel de los padres y los cuidadores de sus alumnos durante el tiempo de pandemia?

P19: No, lo típico de una zona rural: 'Si quiere estudiar bien, si no, véngase a trabajar', ¿sí? O sea, no hay un mayor acompañamiento. Del 100%, por ahí, el 5% está comprometido con que sus hijos aprendan, con que sus hijos salgan adelante, pero el resto, no. Es, o sea, si estudian, bien, si no estudian, pues, bien.

E2: Okay. Sumercé tuvo que retroalimentar trabajos y tuvo que evaluar, ¿cómo fue ese proceso de retroalimentación y evaluación, a través de la mediación de WhatsApp, que usted me cuenta?

P19: Bueno, la... Evaluación no hubo, ¿sí? Evaluación, ¿para qué le decimos que evaluación había, si no se pudo tener un contacto en vivo con ellos? Eran talleres que se enviaban para que ellos pudiesen trabajar. Ellos creen o en ese momento creían que, porque era virtual, uno no iba a revisar los trabajos y, pues, los trabajos, los muchachos, cuando era individual, lo hacían grupales y cuando tenía que ser grupal, pues, ahí lo hacían grupal, ¿sí? Sí, siempre fue bastante complicado evaluar. En mi caso no pude evaluar. Nunca pude evaluar, porque fue imposible buscar la señal y el momento adecuado para podernos encontrar virtualmente.

E2: ¿Y qué hay de la retroalimentación... digamos, los comentarios, observaciones a los trabajos de ellos o al desempeño de ellos?

P19: La retroalimentación se hizo fue a través de guías, constantemente. Guías, anexos y trataba de enviarles links a través de WhatsApp, sobre YouTube, clases que quedaban en vivo ahí. En vivo, no, ya estaban grabadas, pero era imposible poderlos abrir por el tamaño, por el peso, por la señal, entonces, simplemente, uno le decía: 'Muchacho, un mensaje, vamos a desarrollar el siguiente ejercicio, acuérdense de esto, de esto, de aquello. Tengan en cuenta auxiliares, tengan en cuenta estructuras gramaticales. Tengan en cuenta el vocabulario, los sustantivos, todo', pero siempre fue complicado. Retroalimentación, prácticamente... mejor dicho, esta enseñanza fue casi, como autodidacta, lo que ellos pudieran entender y comprender en lo que leían.

E1: Discúlpame, Nick, yo quiero hacer una pregunta. Para nosotros, como municipio de [REDACTED] hubo unos parámetros que nos enviaron, donde nos decían: 'Bueno, las guías tienen que ir así: fase de estructuración, fase de exploración', ¿ese tipo de guías también se las enviaron a ustedes o ese tipo de parámetros para que ustedes lo siguieran? ¿Esas fases, esa fase de exploración, fase de estructuración, fase de evaluación, sí? ¿O no, o ustedes tenían libre albedrío de hacer sus guías como quisieran?

P19: Sí, claro. Ese 2020, se empezaron aplicar esas guías, fue a partir de mitad de año, ¿sí? Ya, porque usted sabe que, esto, la pandemia, a pesar que ya sabíamos que iba a venir la pandemia, no teníamos la magnitud de ella, ¿sí? Y, esto, a partir de mitad de año fue que empezamos a hacer esas guías y las imprimían como un tipo libro, donde venían todas las áreas y las venían a entregar, pero eso fue, o sea, para elaborarla fue un mes, para recolectarlas, otro mes, para imprimirlas y entregarlas, otro mes. Entonces, prácticamente, fue ya finalizando el año y esas mismas guías, pues, nos sirvieron para el siguiente año, en el 2021, para empezar, también, con el mismo estilo libro y entregarlo y llevarla de esa forma. Se retroalimentaba, pues, enviando anexos ¿sí?, ahí sí, ya sé enviada por las

plataformas, que era o OVY o si no la de WhatsApp, que en este caso era quien más se usaba.

E2: ¿En qué se diferencian esas guías que sumercé diseñó al inicio y también las que trabajó con los materiales con los que, tradicionalmente, trabajaba en el ambiente de aprendizaje, profe?

P19: Pues, yo acostumbro a trabajar más en anexo cuando estaba en la zona, en la parte de presencialidad. Virtualidad fue ya más... se desglosó más todo, ¿sí? Los pasos que nombraba Luz Dary acerca de la estructuración, la práctica, la evaluación, ¿sí? Entonces, esta vez, estas guías eran mejor elaboradas para que, pues, los muchachos pudiesen tener una mejor adquisición de dicho tema.

E2: Okay. Cuando sumercé habla de anexos, ¿a qué se refiere, profe?

P19: Anexos, es, por ejemplo, yo bajo por Internet el tema tal, entonces sale una actividad, completar, organizar. Entonces, lo que yo hago es organizarlo en un Word y lo envío.

E2: Ah, okay. ¿De qué manera, profe, cambió su práctica con estas nuevas formas de enseñar, nuevas formas de interactuar con los estudiantes durante el COVID?

P19: Cambió bastante, porque, a veces, uno estaba acostumbrado a trabajar en el inglés mucho con el tablero para que ellos comprendieran mejor el tema. Con esto de las tecnologías, pues, los muchachos también tuvieron mayor inmersión en ella. Entendiendo ya, pues, los muchachos de acá son muy poco, en cuanto a tecnología, en la forma de investigar en la forma de averiguar y, a partir de allí, pues, ellos les tocó o les tocó, ¿sí? O sea, a juro. El cambio fue bastante, bastante sorprendente en los muchachos. A partir de eso, pues, las clases ya son más interactivas. Uno ya, pues, trata de buscar softwares o trata buscar, esto, actividades en línea que sean de una manera más divertida, de una manera que ellos puedan prestar atención y, pues, esto ayuda bastante, pero como le digo, a veces es complicado cuando no hay señal, entonces, gracias a Dios, pues, tenemos ahorita los computadores, tenemos el video beam, podemos proyectar, pero no todo el tiempo se puede usar, porque hay otras áreas que también están en este mismo, en este mismo trabajo didáctico que quieren emplear con ellos, ya que, pues, estas herramientas tecnológicas hacen que la clase sea más llamativa.

E2: Entiendo, profe. Y en cuanto a su interacción con otras personas, me dice que, por ejemplo, tuvo que ponerse de acuerdo con, bueno, usted sabe que hay relaciones e interacciones alrededor de lo que sucede en el ambiente de aprendizaje para que el aprendizaje sea posible. ¿Cómo le fue interactuando en ese tiempo con el staff del colegio, con la Rectoría y también con sus colegas?

P19: Pues, bueno, no, en esa parte, pues ya, la rectora, prácticamente, pues, enviaba las instrucciones y uno, pues se apegaba a ella, ¿sí?, pues, como las instrucciones era: "Elabore

una guía, haga esto, haga lo otro”, pues, simplemente se desarrollaban. Yo traté de no estar tanto en contacto con las personas, porque ya uno sabía el proceso o no sé si fue la misma, el mismo encierro, que lo aisló a uno en todos los aspectos, ¿sí?, porque hasta ni con la familia a veces no interactuaba por el celular. O sea, eso cambió mucho. La parte psicológica también, más que, pues, vivo en un apartamento y es mucho más pequeño que una casa. Me sentí en una cárcel. Fue complicado, ¿sí?, que es que es algo tan pequeño. También hubo un problema de, ¿cómo lo digo?, empezaron a quemar basura y se inundó de un humo tóxico, bueno. Eso fue complicado esos 3 primeros meses, ¿sí?, pero, igual, gracias a Dios fue por la familia que estaba ahí, mi hogar, mi esposa, mis hijos, pues se pudo, pude disfrutar. Lo que digo que gracias a Dios por la pandemia fue porque vi crecer a mi hijo. Eso es lo que, lo que sí estoy agradecido, ¿sí?, vi crecer a mi hijo, bien, verlo caminar, o sea verlo, gatear. Digo lástima que fue poquito el tiempo que se vivió en pandemia, porque si hubiese sido más tiempo, pues uno la aprovecha más.

E2: Claro, profe, me hablo, pues usted de algunas situaciones estresantes, ¿recibió usted acompañamiento para manejarlas, para aprender a manejarlas?

P19: No, no. Mi esposa, prácticamente, pues, tuvo una crisis y, pues, no sé si esto es muy machista, pero como cabeza de hogar me tocó ser el más fuerte para demostrar: “No, aquí estamos todos, aquí nos ayudamos y aquí salimos adelante todos”. Entonces, no, ayuda como tal, no se buscó. Nosotros mismos tratamos de apoyarnos, de motivarnos. Y, bueno, también, pues cuando llegó el COVID a la casa fue pesadito, más que le pegó a mi esposa y ella, pues, estuvo más afectada. En su salud estuvo más comprometida. Entonces, pues, ahí, aprendimos a ser más fuertes.

E2: Claro, entonces les tocó. Fue una situación con la que ustedes lidiaron personalmente. Sin acompañamiento.

P19: Exacto, sí. Sí, señor.

E2: Y profe, ¿de qué manera cambió su carga laboral?

P19: Pues, ¡uy, no! En ese tiempo, pues yo adoraba ese tiempo que viví, porque ya no madrugaba, ya me despertaba más tardesito. Yo decía: “¿No hay señal?, pues, mande trabajo a las 8, a las 9, para que llegue allá a las 10 - 11 de la mañana”, ¿sí? y si son de Venezuela, pues van llegando una, dos, tres de la tarde. Entonces, ¿sí?, esa parte fue bastante, digo, para mí fue gratificante, pero ya, cuando nuevamente empezó, el cambio también fue duro.

E2: Okay, cuándo regresó de la presencialidad, ¿cierto?

P19: Sí, señor, sí, señor, fue bastante duro, porque otra vez, a levantarse uno tipo cuatro de la mañana, a ayudar a hacer las cosas del hogar y ¡Pum!, salir. Entonces, siempre fue pesado.

E2: Okay. Me llamó la atención, profe, que usted mencionó a, como, actores, actores del conflicto armados, actores del conflicto armado, ¿cómo vió esa situación durante el tiempo de confinamiento y cómo influyó en el proceso de aprendizaje?

P19: No, pues, de pronto, antes de entrar al confinamiento, pues, había un grupo armado que siempre lo paraba a uno a preguntar que qué hacía, que para donde iba, pero este grupo, o sea, es de nuestro país, pero los participantes de ellos son venezolanos. Entonces uno decía: “Pero, ¿cómo así? Estoy en mi país y que llegue otro de otro país, tirándosela de malo y que esto que aquello que lo otro”, entonces uno trata de no aceptarlo, pero le toca a juro. Los muchachos, pues, ya están acostumbrados a esto. Se está haciendo un trabajo, que los muchachos no piensen en que la salida es irse a un grupo al margen de la ley. Ya, ahora, pues, el pensamiento del muchacho es: “O me voy para la policía, o me voy para el ejército o me voy a trabajar, pero no me voy enlistar en esos grupos”, no sé, pues, personalmente no he tenido, digamos, un conflicto así, grande, no, a pesar que hay compañeros que han salido por amenazas ¿sí? Yo, pues, hasta el momento, pues, hemos, he estado haciendo las cosas tranquilamente. Los muchachos aquí no son, ¿cómo digo yo?, no son complicados, ¿sí?, de pronto por el sector, entonces, los muchachos son más llevaderos y, bueno, hasta el momento, pues yo no me puedo quejar en esa parte, que el grupo al margen de la ley, me ha hecho complicada la estadía o el trabajo acá.

E2: Mencionó amenazas a sus compañeros, ¿a qué se deben, profe?

P19: ¿Señor?

E2: ¿A qué se deben las amenazas que reciben sus compañeros? ¿Cuál es la causa?

P19: A veces, a veces, es porque hay hijos de personas que están en ello, entonces, a veces no le gusta que pierdan la materia o un llamado atención, que por eso, por aquello, entonces, una llegó: “Yo me hago matar. Yo me hago matar por mis hijos y si tengo que venir con mis amigos, pues, lo haré”. Entonces, son amenazas que, o a veces llegan a los celulares: “Les damos una semana para que no vuelva. Salga de aquí lo más pronto posible”. Entonces, pues, a veces son padres que no son conscientes del proceso que uno les quiere dar a estos muchachos con el fin de mejorar, más no dañarlo, no perjudicarlos.

E2: En general, la influencia de los padres es una ventaja o una desventaja, ¿cómo ve usted la influencia de los padres en el proceso de aprendizaje de los chicos? Y sobre todo en el COVID, ¿no?

P19: Sí, todo es dependiendo, porque hay padres que no quieren que estudien para que les ayuden en... Esto es una zona arrocera. Para que les ayuden en sus trabajos. Entonces, pues, eso ya es negativo, una influencia negativa, pero hay padres que sí se... vulgarmente, como se dice, se matan el lomo para que ellos tengan todo y puedan estudiar, ¿sí? Entonces, esas son las influencias positivas, pero es como todo, o sea, en todo lugar hay cosas buenas,

cosas malas, que van a ayudar o van a perjudicar a estos muchachos, dependiendo la decisión que vayan a tomar.

E1: [REDACTED] yo tengo una duda. Cuanto tú dices... tú estuviste en varias zonas rurales de Colombia, ¿verdad? Me llama la atención, estando ahorita aquí en frontera, que dices que la mayoría son venezolanos, ¿ves, académicamente hablando, diferencias grandes entre los muchachos colombianos y venezolanos en la zona rural, académicamente? Porque, por lo menos, te lo digo porque yo tengo estudiantes venezolanos y sí veo las grandes diferencias académicas que tienen, ¿no? No sé si allá, de pronto, tú veas eso en la parte rural también.

P19: Sí, claro, pero no es tanta la diferencia. Sí hay diferencia, pero no es tanta como usted la puede ver en una urbana, ¿sí? Sí he visto en un colegio urbano, llega un estudiante venezolano, se va a ver la diferencia. Aquí no es mucha, pero sí la hay, es más, hay mucho colombiano que vive allá en Venezuela, ya que recibieron mucha ayuda del estado venezolano, hay estudiantes que manifiestan que recibieron más ayuda del estado venezolano que del colombiano y mucho estudiante colombiano que vive en Venezuela, pues, esto, traen buenos conocimientos, pero no porque estén viviendo allá o hayan estudiado ya, sino porque han estudiado acá y se fueron a vivir allá y después cambiaron de colegio, ¿sí?, pero, eso sí, el estudiante colombiano tiene mayor ventaja y mayores conocimientos previos, conocimientos adquiridos en cualquier área.

E1: Y mayor responsabilidad también.

E2: Profe, qué pena que le interrumpa. Cerremos con lecciones aprendidas, profe, del período pandemia, ¿qué lecciones le quedan a usted en su ejercicio docente, después de este período de pandemia?

P19: A ver, ¿qué podría decir? Es que, aquí fue tan complicado la situación, por ejemplo, de haber aprendido algo, porque la señal fue tan complicada, fue tan difícil poder contactarme con ellos y que, a raíz de eso fue duro. Entonces aprovechar la mayoría de tiempo con los muchachos, porque la retroalimentación que se hacía virtualmente no era la adecuada en comparación a lo que se hace de una manera presencial, ¿sí?. Cosas para, también, rescatar, aprovechar mucho la convivencia, ¿sí? Estos muchachos, de una u otra forma, alegran el trabajo que uno hace o desarrolla acá y también, de pronto, la manera en que uno aprovecha para seguir creciendo, para seguir creciendo y mostrarle a estos, muchachos, que hay que luchar, hay que luchar día a día.

Agradecimiento y despedida.

FIN.

MARCO NARRATIVO

DISEÑO

Narrative inquiry of interaction patterns in bilingual learning environments in the rural context of Colombia during the COVID-19 confinement

Objetivo general del proyecto

Analizar los patrones de interacción en ambientes bilingües de aprendizaje del contexto rural colombiano durante el confinamiento por COVID-19 a través de las experiencias de sus docentes.

Objetivos específicos del proyecto

1. Determinar hasta qué punto las narrativas de los participantes revelan una **redefinición de los patrones de interacción** en sus ambientes bilingües de aprendizaje durante el confinamiento por COVID-19.
2. **Caracterizar patrones de interacción emergentes**, identificados mediante las narrativas de los participantes en sus ambientes bilingües de aprendizaje durante el periodo objeto de estudio.
3. **Analizar patrones de interacción emergentes** en los ambientes bilingües de aprendizaje de los participantes durante el periodo objeto de estudio.

Sub-focus of research

- *Áreas de interés relacionadas con los patrones de interacción: tipos, necesidades que satisfacen, mediaciones, evidencias de su redefinición, causas por las que se redefinieron, razones que justifican la adopción de nuevos patrones / mediaciones por encima de otras opciones durante la contingencia, lecciones aprendidas para la práctica futura*

- *Áreas de interés relacionados con el aprendizaje: avances, dificultades, nivel de alcance de los objetivos establecidos, evidencias de aprendizaje, desarrollo de las habilidades comunicativas*

Tabla. Articulación entre el marco narrativo y el proyecto

Componente del marco narrativo		Prompts (estímulos)
Abstract	<i>Contextualizar al informante sobre la experiencia que se espera recopilar</i>	<i>e.g., I am... I live... I work... Me llamo... Vivo en... Trabajo en... He enseñado inglés (lengua extranjera) en la ruralidad durante... Considero que al enseñar inglés (lengua extranjera) en el contexto rural hay que tener en cuenta...</i>

		<p><i>En el contexto en el que desarrollé mi práctica durante el confinamiento, algo que me pareció particularmente desafiante fue...</i></p>
Orientation	<p><i>Establecer un hilo conductor desde la experiencia que inició en un momento pasado, probablemente, afectó el presente.</i></p>	<p><i>e.g., When I lived the experience of... I remember that...</i></p> <p><i>Después de que inició el confinamiento, algo que me llamó la atención sobre forma en que mis estudiantes y yo interactuábamos fue...</i></p> <p><i>Por otra parte, sobre la forma en que los estudiantes interactuaban con los materiales, noté que...</i></p> <p><i>Por último, respecto a la interacción entre estudiantes, noté que...</i></p> <p><i>Otras personas con las que solía interactuar regularmente fueron... Al hacerlo durante el confinamiento pude notar que...</i></p>
Complicating action	<p><i>Si se tiene la intencionalidad de recoger una historia o experiencia es porque seguramente se suscitó una situación compleja, problemática o se generaron reflexiones que se quieren evidenciar.</i></p>	<p><i>e.g., The main facts that guided me to consider some aspects were...</i></p> <p><i>Entonces, me di cuenta que al interactuar con mis estudiantes, necesitaba tener presente que...</i></p> <p><i>Por otra parte, respecto a la interacción de los estudiantes con los materiales (contenidos?), necesitaba tener en cuenta que...</i></p> <p><i>Respecto a la interacción entre estudiantes, necesitaba tener en cuenta que...</i></p> <p><i>Por último, respecto a otras personas con las que interactuaba por razones de mi ejercicio docente, necesitaba tener en cuenta que...</i></p> <p><i>Considero que esto es relevante en el contexto rural porque...</i></p>
Resolution	<p><i>Aquí la intencionalidad se puede centrar en la reflexión, del informante; esto es, decisiones, estrategias, acciones, consecuencias, hechos que se pueden evidenciar mediante la narración, según la complejidad de la experiencia vivida.</i></p>	<p><i>e.g., Based on the situation(s) what I did was to...</i></p> <p><i>Como resultado de esto, y en relación con las interacciones entre mis estudiantes y yo, decidí que / empezar a / implementar...</i></p> <p><i>Por otra parte, en relación a la interacción de los estudiantes con los materiales, decidí que / empezar a / implementar...</i></p> <p><i>Con respecto a la interacción entre estudiantes, decidí que / empezar a / implementar...</i></p> <p><i>Por último, respecto a otras personas con las que interactuaba, necesitaba tener en cuenta que...</i></p> <p><i>Todo lo anterior, con el fin de...</i></p>

<p>Evaluation</p>	<p>Este componente es crucial para conectar las reflexiones con hechos que tangiblemente permiten al proyecto evidenciar lo que está propuesto en los objetivos y la pregunta de investigación.</p>	<p><i>e.g., I would say that from this experience, I (learned, reflected upon, have changed, have decided, etc.)</i></p> <p><i>En general, mis decisiones, tuvieron como resultado...</i></p> <p><i>A partir de mi experiencia durante el confinamiento, algo que aprendí / he cambiado / he decidido, en relación con las interacciones que se dan en mis ambientes de aprendizaje es que...</i></p> <p><i>En el futuro, las interacciones que se dan durante la enseñanza / aprendizaje del inglés en contextos rurales como en el que yo trabajo...</i></p>
<p>Coda</p>	<p>Permite cerrar el instrumento, confirmar información desde la experiencia vivida; sintetizar la narración al finalizar.</p>	<p><i>e.g., Currently, I... Considering the previous experience, I (feel, think, consider, etc.) that... In the future I anticipate that (teaching, learning, students, etc.)...</i></p> <p><i>En general, teniendo en cuenta lo que experimenté durante mi práctica en la ruralidad durante el confinamiento, creo (siento, considero) que...</i></p> <p><i>En el futuro, las interacciones en los ambientes de aprendizaje de los contextos rurales...</i></p>

Narrative inquiry of interaction patterns in bilingual learning environments in the rural context of Colombia during the COVID-19 confinement

FICHA TÉCNICA

Fecha de recepción: 8 de septiembre de 2022

Nombre y perfil del participante:

██████████, Licenciado en Lenguas Extranjeras: Inglés, Francés, de la Universidad de Pamplona. Magíster en Prácticas Pedagógicas de la Universidad Francisco de Paula Santander. Docente de inglés de la I.E. Instituto Técnico ██████████ en ██████████ zona rural de ██████████ Norte de Santander, para los grados sexto a once.

Objetivo del instrumento: Explorar y recolectar información relevante relacionada con los patrones de interacción en los ambientes de aprendizaje de los participantes, a partir de sus experiencias durante el confinamiento por COVID-19, con estudiantes de contextos rurales y municipios de Colombia.

PROMPT 2

Me llamo ██████████ vivo en ██████████ y trabajo en la institución educativa instituto técnico ██████████ sede ██████████ corregimiento ██████████ he enseñado desde el ██████████

PROMPT 3

Considero que al enseñar inglés en un contexto rural hay que tener en cuenta...

HAY QUE TENER EN CUENTA LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS, YA QUE EL COLEGIO RURAL CARECE DE ESTOS MEDIOS. ES MUY PRIMORDIAL EN ESTA ERA EL USO DE LAS MISMAS.

debido a...

QUE AYUDA A MEJORAR EN LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA. HAY MÁS ACTIVIDADES INTERACTIVAS.

PROMPT 4

Recuerdo que empecé a notar que la pandemia tenía que ver con mi ejercicio docente cuando...

DOS SEMANAS ANTES DE EMPEZAR LA PANDEMIA, RECUERDO QUE EMPEZÒ LA GUERRA ENTRE DOS GRUPOS AL MARGEN DE LA LEY, LA CUAL LLEGARON LOS PADRES DE FAMILIA A BUSCAR A SUS HIJOS EN MEDIO DE LA JORNADA ACADÈMICA, CON CARA DE PREOCUPADOS Y ANGUSTIADOS DICRIENDO QUE LA GUERRILLA SE IBA A METER AL COLEGIO PERSIGUIENDO A PARAMILITARES, EL CUAL TOCÒ DEJAR SALIR A LA POBLACIÒN ESTUDIANTIL EN MEDIO DE ESE PELIGRO PARA QUE SE PUDIERAN RESGUARDAR Y ASI LOS DOCENTES TUVIESEMOS TIEMPO DE SALIR A TIEMPO, ANTES QUE HUBIESE ALGUNA TRAGEDIA

y que sus efectos en mi labor se extendieron hasta...

QUE NOS TOCÒ PRESENTARNOS EN LA SEDE PRINCIPAL POR DOS SEMANAS Y LUEGO ENTRAMOS EN CONFINAMIENTO

PROMPT 5

Después de que inició el confinamiento, algo que me llamó la atención sobre la forma en que mis estudiantes y yo interactuábamos fue...

PRIMERAMENTE, NO INTERACTUE CASI CON LOS ESTUDIANTES DEBIDO A LA PESIMA SEÑAL QUE HAY EN EL SECTOR. SE ENVIABA LA GUIA CON LAS INSTRUCCIONES Y ESPERAR A QUE LLEGASE EL MNS Y ASI PUDIESEN TRABAJAR, EN MUCHAS OCASIONES MUCHOS ESTUDIANTES NO TIENEN CELULAR POR LA EXTREMA POBREZA QUE SE MANEJA EN EL SECTOR, ASI QUE ERA DIFICIL COMUNICARME CON LOS ESTUDIANTES Y PUDIESE REVISAR LOS TALLERES.

Sentí que al hacerlo necesitaba tener en cuenta...

MUCHA CONCIENCIA Y SER MUY CONDESCENDIENTE EN LA REVISION DE TALLERES.

PROMPT 6

Por otra parte, sobre la forma en que mis estudiantes interactuaban con los contenidos, noté que...

FALTABA MUCHA RETROALIMENTACION PARA RESOLVER LAS DUDAS, YA QUE ERA CASI IMPOSIBLE SABER DE PRIMERA MANO QUE VACIOS TENIAN AL MOMENTO DE TRABAJAR

Al respecto, sentí que necesitaba tener en cuenta...

MEJOR SEÑAL PARA PODER ATENDER A LAS NECESIDADES QUE SE PRESENTABAN EN LOS ESTUDIANTES

PROMPT 7

Por último, sobre la forma en que mis estudiantes interactuaban entre sí, noté que...

ELLOS NO VIVIERON DE FORMA EL ENCIERRO TOTAL NI EL DISTANCIAMIENTO, YA QUE ES UN SECTOR RETIRADO Y HACIAN CASO OMISO A ESTA,

Al respecto, sentí que necesitaba tener en cuenta que...

MUCHOS DE LOS ESTUDIANTES Y FAMILIARES, NO PRESENTABAN CASI NINGUN EFECTO ADVERSO DE ESTA PANDEMIA.

PROMPT 8

Entonces, tuve algunas ideas y tomé varias decisiones. En relación con la interacción entre mis estudiantes y yo, resolví...

FUE COMPLICADO BUSCAR ALGUNA SOLUCIÓN CUANDO LA SEÑAL ES MUY PESADA Y NO PERMITIAN IR A LOS COLEGIOS A HACER TRABAJO PRESENCIAL.

En relación con la interacción de mis estudiantes con los contenidos, resolví...

QUE TOCABA SEGUIR ESPERANDO A QUE MEJORARA LA SITUACIÓN DE PANDEMIA, PORQUE SI SALÍA, ME GANABA UNA SANCIÓN BASTANTE FUERTE.

PROMPT 9

Y en relación con la interacción entre mis estudiantes y sus compañeros, decidí...

HACER LLAMADAS TELEFONICAS CON QUIENES SE PODIA Y TENIAN CELULAR, PERO AUN ASI FUE MUY COMPLICADO QUE ENTRARA LA LLAMADA. FUERON CASI DOS AÑOS DUROS CASI IMPOSIBLE DE TRABAJAR NORMALMENTE. NO TENIAMOS ESA GRAN VENTAJA DE LOS COLEGIOS URBANOS, DONDE LA SEÑAL ES MAS FUERTE Y AUN ASI PRESENTABAN TAMBIEN INCONVENIENTES.

PROMPT 10

Otras personas con las que solía interactuar regularmente, por razones de mi ejercicio docente (e.g., padres de familia/colegas/staff/autoridades, etc), fueron...

CON MIS COLEGAS

Al hacerlo durante el confinamiento pude notar que...

LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA ES MUY FRAGIL, Y CARECE DE INFINITAS HERRAMIENTAS TECNOLOGICAS Y DIDACTICAS ENTRE OTRAS. TENEMOS TREMENDA BRECHA ABISMAL CON LOS PAISES DESARROLLADOS. FALTA MAYOR COMPROMISO DESDE LOS GOBERNANTES E

INYECTAR GRANDES CAMBIOS QUE alivien A SUBSANAR ESAS GRANDES BRECHAS EXISTENTES EN NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO. PUDE NOTAR QUE NO ESTABAMOS PREPARADOS PARA UNA PANDEMIA DE ESTA MAGNITUD. PUDE VER EL GRAN PROBLEMA QUE IBAMOS A TENER EL DIA QUE REGRESAMOS A LA PRESENCIALIDAD, DEBIDO A LOS INMENSOS VACIOS QUE IBAN A PRESENTAR LOS ESTUDIANTES.

PROMPT 11

Por último, respecto a esas otras personas con las que interactuaba, decidí...

QUE DEBIAMOS COMPARTIR EXPERIENCIAS DE COMO LLEGABAN A SUS ESTUDIANTES, COMPARTIR IDEAS PARA PODER MEJORAR LA COMUNICACIÓN CON LA POBLACIÓN ESTUDIANATIL. YA QUE TODOS TENIAMOS EL MISMO PROBLEMA COMÚN, LA FALTA DE SEÑAL, Y TODOS TENIAN ESA DIFICULTAD DE TNER CONTACTOS CON CADA UNO DE ELLOS.

PROMPT 12

Me di cuenta de que mis decisiones, tuvieron como resultado...

APOYO CON QUIENES PUDE TENER CONTACTO POR LLAMADA TELEFÓNICA, FUERO AÑOS DUROS, PERO DONDE LA PERSISTENCIA LA ENTREGA Y EL COMPROMISO POR LLEVAR A CADA UNO DE ELLOS EL APRENDIAZJE NECESARIO PARA SEGUIR CONSTRUYENDO HUMANIDAD Y VALORES EN ESTOS MUCHACHOS. DONDE SI TOMAN MALAS DECISIONES PUEDEN ACABAR EN LAS FILAS DE ESTOS GRUPOS INSURGENTES.

PROMPT 13

Por eso, mi historia se titula...

EL LUGAR DEL OLVIDO.

PROMPT 14

En esta muestra (imagen/captura de pantalla/enlace a video/enlace a archivo...) se puede notar cómo...

LOS JOVENES DISFRUTANDO DE SU LUGAR DE ORIGEN, DE ESTUDIO, DE ALEGRÍAS, TRISTEZAS ENTRE OTRAS.