



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Discimus. Revista Digital de Educación.
ISSN 2954-5781
Contacto@revistadiscimus.com
Corporación Discimus.
Bogotá- Colombia

Cristhian Camilo Avendaño Rondon.

EDUCACIÓN NO PRESENCIAL. EL SENTIDO OCULTO DE LA ESCUELA EN LA PANDEMIA.

<https://doi.org/10.61447/20220601/UM004>

Fecha de Recepción: 17 de mayo de 2022.

Fecha de Aceptación: 21 de junio de 2022.

Como Citar: Avendaño Rondon, C. C. (2022). Educación no presencial. El sentido oculto de la escuela en la pandemia. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 1(1), 26-34. <https://doi.org/10.61447/20220601/UM004>

EDUCACIÓN NO PRESENCIAL. EL SENTIDO OCULTO DE LA ESCUELA EN LA PANDEMIA.

NON-PRESENTIAL EDUCATION. THE HIDDEN MEANING OF SCHOOL IN THE PANDEMIC.

Cristhian Camilo Avendaño Rondon¹

Resumen

El presente artículo se enmarca en el análisis de las experiencias de los maestros del Colegio Jorge Gaitán Cortés IED frente a la transformación de la educación causada por la pandemia mundial, Covid -19. Para ello, se recurrió a hacer un ejercicio de análisis discursivo y recopilación de experiencias centradas en el quehacer del maestro. El estudio, es un análisis de contenido basado en el método de Laurence Bardin que permite evidenciar rupturas, relaciones y heurísticas al asumirse la educación no presencial en un colegio distrital.

Palabras clave

Pandemia, Análisis de contenido, educación, quehacer docente, narrativas escolares.

Abstract

This article is part of the analysis of the experiences of the teachers of the Jorge Gaitán Cortés IED School in the face of the transformation of education caused by the global pandemic, Covid -19. To do this, an exercise of discursive analysis and collection of experiences focused on the teacher's work was used. The study is a content analysis based on the Laurence Bardin method that allows to show ruptures, relationships and heuristics when assuming non-face-to-face education in a district school.

Keywords

Pandemic, Content analysis, education, teaching work, school narratives.

¹ Cristhian Camilo Avendaño Rondon: Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana
<https://orcid.org/0000-0002-0786-2346>
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001430444

Introducción

La actualidad del país y del mundo ha sido el aislamiento, con ello, se ha desaparecido el aula, el sitio físico en el que se concentraban estudiantes y maestros. En el caso particular de Colombia, y más específicamente Bogotá, desde el 16 de marzo de 2020 no han regresado los estudiantes a los colegios. Desde esa fecha, se ha dialogado de la estrategia “Aprende en Casa” como una macro-categoría que reúne toda la educación no presencial de los colegios distritales de la capital. Sin embargo, ¿Qué implica o qué ha cambiado en las dinámicas escolares en esta nueva realidad?

El presente artículo, surge como respuesta a esa pregunta y es reflejo de un análisis discursivo de entrevistas realizadas a los maestros de bachillerato del Colegio Jorge Gaitán Cortes IED, una institución pública de Bogotá ubicada en la localidad de Engativá.

Esta investigación elaboró un *análisis de contenido* desde el método de Laurence Bardin, esta técnica de investigación está destinada a formular a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pueden aplicarse a su contexto. En este sentido, el análisis de contenido al ser sistemático y objetivo ofrece la posibilidad de investigar la naturaleza del discurso, es decir, trata de saber qué hay detrás de las palabras (Avendaño, Perez, & Rueda, 2020).

En relación con lo anterior, la investigación pretende develar la educación no presencial desde el foco de los maestros. Para ello, se han propuesto tres categorías de análisis: Rupturas, practica educativa y comunidad. Para tal fin, se construyó un instrumento para entrevistar a los maestros e indagar sobre las categorías mencionadas.

Foco, sentido y análisis.

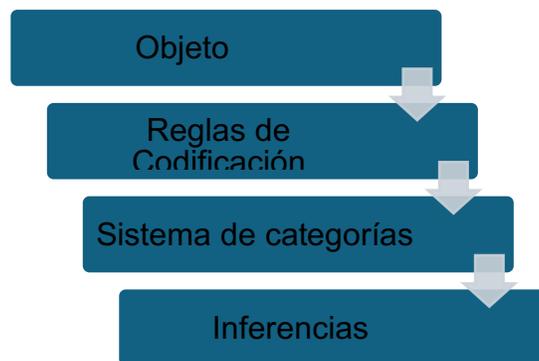
La investigación se enmarcó en el estudio de contenido debido a la necesidad de trascender a limitaciones de lo textual, era necesario no reducirse a lo lingüístico, textual, documental o semiótico. Es decir, se buscaba ver el panorama completo entre la intención comunicativa explícita y oculta en un contexto.

Por tanto, en este campo de análisis de contenido pertenecen todo el conjunto de técnicas tendentes a explicar y sistematizar el contenido de los mensajes comunicativos de textos, sonidos e imágenes y la expresión de ese contenido con ayuda de indicios cuantificables o no. Todo ello con el objetivo de efectuar deducciones lógicas justificadas concernientes a la fuente- el emisor y contexto- o eventualmente a sus efectos (Andréu, 2020).

Ahora, someter la opinión y experiencia de los maestros frente a la educación no presencial a un análisis de contenido, tiene su lugar debido a que el lenguaje, la acción y el conocimiento son inseparables (Soler Castillo, 2020). En este caso, lo expresado en relación con sus estrategias de enseñanza, la descripción de sus experiencias y el contraste con su cotidianidad, permiten hacer inferencias frente a lo qué es la educación no presencial desde el punto de vista de los maestros.

En ese orden de ideas, la implementación de la propuesta tuvo como referente una estructura que permitiera cumplir con los postulados del análisis de contenido (Ver Figura 1).

Figura 1. Estructura del análisis de contenido.



Fuente: Producción propia basada en (Andréu, 2020).

Cumpliendo con la estructura, se partió de la intención evidenciar rupturas, relaciones y heurísticas al asumirse la educación no presencial en un colegio distrital, tomando como unidad de muestreo² a los maestros del Colegio Jorge Gaitán Cortés que orientan en bachillerato.

Por otra parte, el sistema de codificación se basó en la presencia, frecuencia, intensidad, dirección y contingencia (Andréu, 2020). Para tal fin, se requería saber sobre la aparición de las unidades de registro y el número de su aparición (presencia y frecuencia), los cuantificadores usados o las formas de dar énfasis a las ideas por parte de los maestros (intensidad), el reconocer su sentir frente a su quehacer, ¿es positivo o negativo? (dirección) y las interrelaciones evidentes en las manifestaciones de los docentes (contingencia).

. Seguidamente, se propusieron cuatro categorías entendiéndolas como secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro en el caso del análisis de contenido) bajo un título genérico, reunión efectuada debido a los caracteres comunes de estos elementos (Bardin, 1986, p. 90).

La primera categoría, fue rupturas en las que se analizaron esos cambios drásticos que se dieron en lo que se refiere a lo institucional. Por ejemplo, el uniforme y los horarios. La segunda categoría,

² Las unidades de muestreo son las porciones del universo observado que serán analizadas (Andréu, 2020).

denominada práctica educativa reunió todo lo referido a enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Por último, la categoría comunidad abarcó las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, analizando las relaciones maestro-estudiante, estudiante-estudiante, padres/madres-escuela y directivos-docentes.

Líneas para la discusión y el debate.

A continuación, se presentan las inferencias y las categorías que emergieron del proceso de análisis de contenido.

El contacto como detonante de las dinámicas escolares

A pesar, de ser algo evidente, el contacto es la subcategoría, analizada en rupturas, más relevante. Su presencia y frecuencia fueron las más altas y su dirección era negativa en la mayoría de los casos (70%). De ella, se desprendieron acciones ligadas a la practica educativa y a la comunidad.

De lleno en esta línea, se evidencia una tendencia de los maestros a entender el aprendizaje desde la teoría Socio cultura de Vygotsky, para ellos las formas de interacción social, son internalizadas en el proceso de aprendizaje lo que permite la asimilación o comprensión complejizada (Carrera & Mazzarella, 2001). De aquí, que cuestiones cotidianas como los trabajos en grupo, las conversaciones y exposiciones, disueltas en esta contingencia, reduzcan el enseñar a un ejercicio telemático.

Por otra parte, el contacto es convergencia en la categoría de comunidad y determina la necesidad de la presencia en la relación con pares o estudiantes. Frente a la presencia con pares, se revela en cuanto a la resolución de situaciones de manera más practica evitando situaciones que tienden a ser burocráticas.

Finalmente, puede notarse un índole motivacional o afectivo en el estar, en la presencia y el reconocimiento de factores imposibles de percibir desde los medios digitales, actos más ligados al currículo oculto y al ejercicio individual del maestro en la escuela.

Gestión, temor y renovación. El maestro un Atlas que sostiene el mundo.

En la mitología griega, a Atlas le fue encomendada la tarea de sostener el mundo en sus hombros por la eternidad. Esto es comparable con la tarea de los maestros al asumir la labor (tácita) de educar en la no presencialidad. Está línea de discusión surge de la contingencia evidente entre las subcategorías de practica educativa y la subcategoría de comunidad , directivos-maestros.

En primera instancia, cabe resaltar que las complejas tareas de gestión que los docentes enfrentan en las aulas condicionan la planificación del trabajo y la toma de decisiones del educador (Doyle, 1985). En el caso particular de la institución, las tareas de gestión se volvieron una cadena de responsabilidades que emergieron de una difusa fuente. Es decir, el Ministerio de Educación enviaba unas sugerencias y la

Secretaría de Educación otras, que ocasiones estaban en contravía. El Consejo académico construía estrategias para dar solución a ellas o poder equilibrarlas.

Frente al quehacer del maestro, se puede resumir como un acto heurístico debido a que conducen a la solución de un problema, pero que no están previamente justificados. Son intuitivos, se basan en conocimientos parciales, en la experiencia o en suposiciones que a veces son correctas y otras erradas, por lo que no ofrecen seguridad absoluta o lógica sobre los mismos (Leguizamo, 2010). De aquí, que exista diversidad en la práctica educativa no presencial y no se pueda homogenizar el proceso.

Analizando a profundidad el que hacer del maestro, emerge el temor en la enseñanza, debido a que son acaparadores los encuentros sincrónicos, para muchos era como un retroceder a su primera experiencia como educadores³ y para otros, no alcanzó el valor para poder hacerlos.

“Las dificultades que he experimentado en el proceso de dar clases no presenciales están en la inseguridad con el manejo de las herramientas que requiero en la clase (...) Hasta el momento no he tenido la experiencia con una clase sincrónica” (Entrevista No. 12).

Pero estas afirmaciones en donde se ve la faceta real del maestro, como una persona con temores e inseguridades, no pueden ser tomadas prejuiciosamente. Sino que invitan a trabajar en el maestro y con el maestro. De allí, que las estrategias de cualificación que se han dado, se dan y se darán, no pueden desconocer al maestro como un aprendiz con necesidades particulares y que su generación, o edad, son influyentes en la construcción de las estrategias de enseñanza. Esto se fundamenta, en la frecuencia con la que los maestros manifestaron no entender algunas explicaciones de herramientas debido a la “velocidad” de la explicación, el número de pasos en los algoritmos instruidos y el uso de herramientas asumidas como cotidianas cuando son desconocidas. En este sentido, la formación de maestros debe ser funcional y contextual. Reconociendo a los individuos (maestros) como adultos y ejerciendo practicas pertinentes a su realidad y capacidades (UNESCO, 2010).

Por otra parte, es rescatable la creatividad y el compromiso de los maestros que se refleja en sus expresiones ligadas a unidades de registro de preocupación, motivación y renovación del aula de clase. Se puede resumir como una praxis continua en el camino de enseñar.

“(...) había un vacío en mi metodología del uso de la tecnología para enriquecer mi labor docente en la enseñanza de lengua extranjera y ha sido muy útil para el desarrollo de las diferentes habilidades” (Entrevista No. 3).

³ El colegio Jorge Gaitán Cortés IED tiene en su población de maestros docentes que llevan más de 20 años en la docencia.

Además, se puede mencionar que en el análisis de contenido surgieron muestras de intensidad relacionadas con la eficiencia pedagógica, reducida a la gestión (docente) y el control (informes).

“Tenemos mucho trabajo que se debe realizar en poco tiempo, llamar padres, contactar estudiantes y llenar informes (...)” (Entrevista No. 7).

Flexibilidad y evaluación.

En esta línea convergen la concepción de la evaluación en el proceso de educación no presencial centrándose en la noción de flexibilidad.

En primera medida, es importante conocer que la complejidad de la evaluación implica el análisis desde la localización, la intencionalidad, el tiempo, los agentes, la compleción, la finalidad y sus referentes (Avendaño Rondon, 2017). En los relatos de los maestros, era difusa la noción de flexibilidad debido a que en la mayoría apuntaba al tiempo, pero este tiempo no estaba ligado al aprendizaje sino al cumplimiento (la entrega de evidencias), de igual manera se recurre a la expresión de “valorar esfuerzos” que no permite saber la intencionalidad del proceso evaluativo. Con base a las narraciones de los maestros, se puede decir que la evaluación se convirtió en un proceso industrial en donde se verifican “productos” de aprendizaje enviados a través de medios digitales.

Por último, puede verse una tendencia a realizar una evaluación sumativa. Es decir, para designar la forma mediante la cual se mide y juzga el aprendizaje con el fin de certificarlo, asignar calificaciones, determinar promociones (Camilloni, 1998).

REFERENCIAS

- Andréu, J. (20 de 08 de 2020). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Obtenido de <https://www.centrodeestudiosandaluces.es/publicaciones/tecnicas-de-analisis-de-contenido-una-revision-actualizada>
- Avendaño Rondon, C. C. (2017). *La evaluación formativa: La didáctica en la evaluación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Avendaño, L., Perez, L., & Rueda, C. (2020). *La imaginación empática como propuesta didáctica para prevenir las situaciones de violencia escolar entre los estudiantes de grado quinto de las instituciones educativas distritales: el paraíso de manuela beltrán y arborizadora alta de la localidad de ciu*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 41-44.
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*, 29-42.
- Leguizamo, A. (2010). *Heurística pedagógica para incorporar objetos y recursos con semanticidad en entornos virtuales de formación*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Soler Castillo, S. (17 de 08 de 2020). *Análisis crítico del discurso y educación. Una interrelación*. Obtenido de http://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/analisis_critico_del_discurso_y_educacion.una_interrelacion_necesaria.pdf
- UNESCO. (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación para adultos*. Hamburgo: Unesco.