

Educación a distancia: visiones comparadas a partir de la Covid-19

Distance Education: Comparative Views from Covid-19

Educação a distância: visões comparativas da Covid-19

Elsa del Carmen Villegas Morán¹

Yazmin Vargas Gutiérrez²

Estela Salomé Solís Gutiérrez³

Graciela Paz Alvarado⁴

DOI: <https://doi.org/10.25087/resur15a5>

Recibido: 30/07/2022

Aceptado: 31/10/2022

Resumen:

La pandemia generada por la Covid-19 provocó una crisis de impacto mundial que ha significado un problema de salud pública de magnitudes sin precedentes. Esta situación rebasó por mucho los problemas a los que la humanidad se había enfrentado en el nuevo siglo e impacto de manera social la vida cotidiana de la población; de tal manera, que obligó a suspender actividades sociales, culturales y económicas, así como modificar la vida laboral acostumbrada, de manera que los actores de la educación tuvieron que modificar sus acciones diarias para transitar a la modalidad de educación a distancia. Este trabajo presenta el resultado de un estudio comparativo a nivel exploratorio cuyo objetivo fue identificar las diferencias y similitudes entre las visiones y experiencias de los docentes de instituciones educativas en distintos niveles a partir de la pandemia. El cotejo se realizó teniendo como base entrevistas realizadas, a docentes desde el jardín de niños hasta la

1 Universidad Autónoma de Baja California. Doctora en Comunicación Social. CE: evillegas@uabc.edu.mx

2 Universidad Autónoma de Baja California. Doctora en Proyectos. CE: yazmin@uabc.edu.mx

3 Universidad Autónoma de Baja California. Doctora en Ciencias Humanas. CE: estela.solis@uabc.edu.mx

4 Universidad Autónoma de Baja California. Doctora en Comunicación Social. CE: grace@uabc.edu.mx

universidad respecto a la educación a distancia durante y después de la por la COVID-19. Manejando como premisa la concepción del cambio permanente en la visión de la educación tradicional aceptado en mayor o menor medida dependiendo de los niveles educativos en los que se labora, la pertinencia de las asignaturas, la facilidad para tener acceso a la red, la capacitación recibida y el resultado percibido por los educadores. Como principales resultados obtenidos a partir de las entrevistas se identificaron diferencias en la percepción de actitud, aprendizaje, dificultades en el proceso docente, experiencia positivas y negativas, habilidades disponibles y desarrolladas, infraestructura su existencia y escasas, percepción de los requerimientos para el buen logro, valores y ventajas.

Palabras clave: visiones, educación a distancia, COVID-19, instituciones educativas, nuevas tecnologías.

Abstract:

The pandemic generated by Covid-19 caused a crisis of global impact that has meant a public health problem of unprecedented magnitude. This situation exceeded by far the problems that humanity had faced in the new century and had a social impact on the daily life of the population; in such a way that it forced to suspend social, cultural and economic activities, as well as to modify the usual working life, so that the actors of education had to modify their daily actions to move to the distance education modality. This paper presents the results of an exploratory comparative study whose objective was to identify the differences and similarities between the visions and experiences of teachers in educational institutions at different levels after the pandemic. The comparison was made on the basis of interviews with teachers from kindergarten to university with respect to distance education during and after COVID-19. The premise of the concept of permanent change in the vision of traditional education was accepted to a greater or lesser extent depending on the educational levels at which they work, the relevance of the subjects, the ease of access to the network, the training received and the results perceived by the educators. As main results obtained from the interviews, differences were identified in the perception of attitude, learning, difficulties in the teaching process, positive and negative experiences, available and developed skills, infrastructure, its existence and scarcity, perception of the requirements for good achievement, values and advantages.

Keywords: Visions, Distance Education, COVID-19, Educational Institutions, New Technologies.

Resumo:

A pandemia da Covid-19 causou uma crise de impacto global que significou um problema de saúde pública de magnitude sem precedentes. Essa situação foi muito além dos problemas que a humanidade enfrentou no novo século e teve um impacto social na vida cotidiana da população, forçando a suspensão de atividades sociais, culturais e econômicas, bem como modificando a vida profissional habitual, de tal forma que os atores da educação tiveram que modificar suas ações diárias para mudar para a modalidade de ensino à distância. Este artigo apresenta os resultados de um estudo exploratório comparativo cujo objetivo foi identificar as diferenças e semelhanças entre as visões e experiências de professores de instituições educacionais de diferentes níveis após a pandemia. A comparação foi baseada em entrevistas com professores do jardim de infância à universidade com relação à educação a distância durante e após a COVID-19. Partindo da premissa do conceito de mudança permanente na visão da educação tradicional, aceita em maior ou menor grau, dependendo dos níveis educacionais em que atuam, da relevância das disciplinas, da facilidade de acesso à rede, do treinamento recebido e dos resultados percebidos pelos educadores. Como principais resultados obtidos nas entrevistas, foram identificadas diferenças na percepção de atitude, aprendizado, dificuldades no processo de ensino, experiências positivas e negativas, habilidades disponíveis e desenvolvidas, infraestrutura, sua existência e escassez, percepção dos requisitos para um bom aproveitamento, valores e vantagens.

Palavras-chave: visões, educação a distância, COVID-19, instituições educacionais, novas tecnologias.

Introducción

La crisis de salud pública provocada por la Covid-19 afectó la vida de la población mundial de tal manera que las actividades sociales cotidianas tuvieron que ser modificadas buscando limitar los contactos físicos.

El 31 de diciembre de 2019 fue dado a conocer por primera vez el brote de una enfermedad hasta ese momento desconocida identificada como Covid-19. En febrero de 2020, algunos medios de comunicación daban a conocer que el citado padecimiento ya había salido del país inicial para llegar al resto del Mundo. De esta manera la Organización Mundial de la Salud (OMS) señaló como una de las primeras políticas de prevención con la finalidad de minimizar los contagios y la velocidad de expansión, quedarse en casa de manera que las interacciones sociales quedaran limitadas. Dentro de esta medida se incluyó los cierres de los centros educativos considerando un enfoque basado en riesgos-beneficios. Si bien la OMS no reconocer a dichos centros como foco de infección si identifica la transmisión de la enfermedad en actividades sociales vinculadas a la vida escolar o universitaria (Organización Mundial de la Salud, 2020).

La educación en México frente a la Covid

A partir de la detección de la Covid-19 se crea en México el programa Quédate en Casa, dentro del cual a partir de una semaforización generada por el gobierno Federal, las poblaciones de diferentes entidades deberían, de manera obligatoria, permanecer en sus hogares iniciando el 24 de marzo del 2020, ya que para esas, fechas todos los estados nacionales tenían por lo menos un caso de Covid-19, declarándose el inicio de la fase dos que incluyó proteger a las personas que conformaban a los grupos de riesgo de salud; y suspender las clases en todo el sistema educativo

Lo segundo es suspender las clases en todo el Sistema Educativo Nacional. Esto ya desde ayer, 23 de marzo y hasta el 19 de abril; aprovechando las dos semanas de vacaciones ya programadas, agregamos otras dos y tenemos un mes completo de sana distancia en todo el Sistema Educativo Nacional. (Presidencia de la República, 2020^a, p 54.)

Se suspendieron igualmente eventos y reuniones de concentración mayor a 100 personas, sin importar si estas fueran públicas, privadas, sociales o gubernamentales. Así mismo se limitaron todas las actividades laborales que implicaran movilización de personas solicitando poner en marcha planes de continuidad para mantener el funcionamiento de las

empresas y organizaciones. Todo esto con finalidad de frenar la propagación de la Covid-19 a través de medidas comunitarias. En ese momento había en México, según la OMS 1214 casos confirmados y 24 muertes, con un incremento del 500 % semanal (Organización Mundial de la Salud, 2022)

El 21 de abril de 2020, fecha en que se venció el plazo inicial propuesto, se decidió mantener activo el sistema educativo a través del programa Aprende en Casa, buscando aprovechar el tiempo de los estudiantes para cumplir con los planes de estudio, hasta el primero de junio de 2020, decidiendo aplazar el retorno a clases presenciales hasta ese día y de igual manera se modificó el término del ciclo escolar hasta el 17 de julio de 2020. Se consideró que los posibles rezagos educativos podrían solucionarse en el siguiente ciclo escolar (Presidencia de la República, 2020b)

Al regresar, vamos a encontrar también apoyo para remediar rezagos. Centramos el eje del esfuerzo en el aprendizaje más que en la evaluación. El eje será aprender y compartir (Presidencia de la República, 2020b, p 14)

El programa Aprende en Casa se creó considerando que 9 de cada 10 hogares en México tenían Televisión por lo cual se transmitieron programas de televisión en Canal Once Niñas y Niños, TV Educativa, TV UNAM y televisoras públicas de los estados, considerando solamente la educación básica y dejando a la educación media y superior las acciones y canales que consideraran pertinentes, siempre y cuando no regresaran a clases presenciales. A pesar de los esfuerzos realizados para el 17 de agosto de 2020 la OMS, informó que había en México 27, 867 casos de Covid-19 confirmados, y 4, 067 personas habían muerto esa semana con un detrimento de apenas el 10.11 % semanal (Organización Mundial de la Salud, 2022), por lo cual no se consideró viable regresar a clases presenciales iniciando en programa Aprende en Casa II, en esta versión se consideró tanto la educación básica como la Media Superior, las clases iniciaron el 24 de agosto vía televisión, radio, e Internet.

En esta segunda versión del programa la Secretaría de Educación Pública junto con docentes serían los encargados de crear los guiones para los programas, que se distribuyeron de la siguiente manera: Canal Once, a través del Sistema Público de Radio Difusión del Estado creó el material para Preescolar, Primaria e Inicial, mientras que Ingenio TV para Secundaria y Bachillerato. Por su parte Radio Televisión y Cinematografía distribuyó la señal a las televisoras: Televisa, TV Azteca, Imagen y Grupo Multimedios,

considerando diferentes horarios. Buscando llegar a los 4 millones 780 mil 787 estudiantes de Preescolar; 13 millones 972 mil 269 de Primaria; 6 millones 473 mil 608 de Secundaria, y 5 millones 239 mil 675 de Bachillerato (Secretaría de Educación Pública, 2020).

Según resultados de la encuesta sobre Aprende en Casa II, además de la transmisión en televisión los docentes consideraron el posible uso de radio y teléfonos celulares, consideraron al programa un apoyo didáctico y se identificó que más del 80 % de los estudiantes atendieron a sus clases virtuales tres veces o más por semana, además que señalaron haber podido mantener el avance del aprendizaje a partir del programa (Secretaría de Educación Pública, 2021)

El 11 de enero de 2021 la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunció que 25 millones 253 mil 306 alumnos y un millón 225 mil 341 docentes, de más de 230 mil planteles de Educación Básica, y 5.4 millones de alumnos y casi 400 mil docentes, de 21 mil planteles del nivel Medio Superior, continuarían sus actividades de manera virtual (Secretaría de Educación Pública, 2021). En esa semana la Organización Mundial de la Salud indicó que en México había 110, 581 casos confirmados de Covid-19, así como 8, 737 muertes semanales atribuidas a esta enfermedad con un incremento semanal de 14.55 % (Organización Mundial de la Salud, 2022)

El 8 de abril de 2021 La Secretaría de Educación Pública indicó que el regreso a las clases presenciales sería gradual y voluntario, siempre y cuando el semáforo epidemiológico instituido por la Secretaría de Salud estuviera en verde, señalando como responsables de aplicar y respetar las medidas de higiene y prevención a los padres de familia (Secretaría de Educación Pública, 2021b)

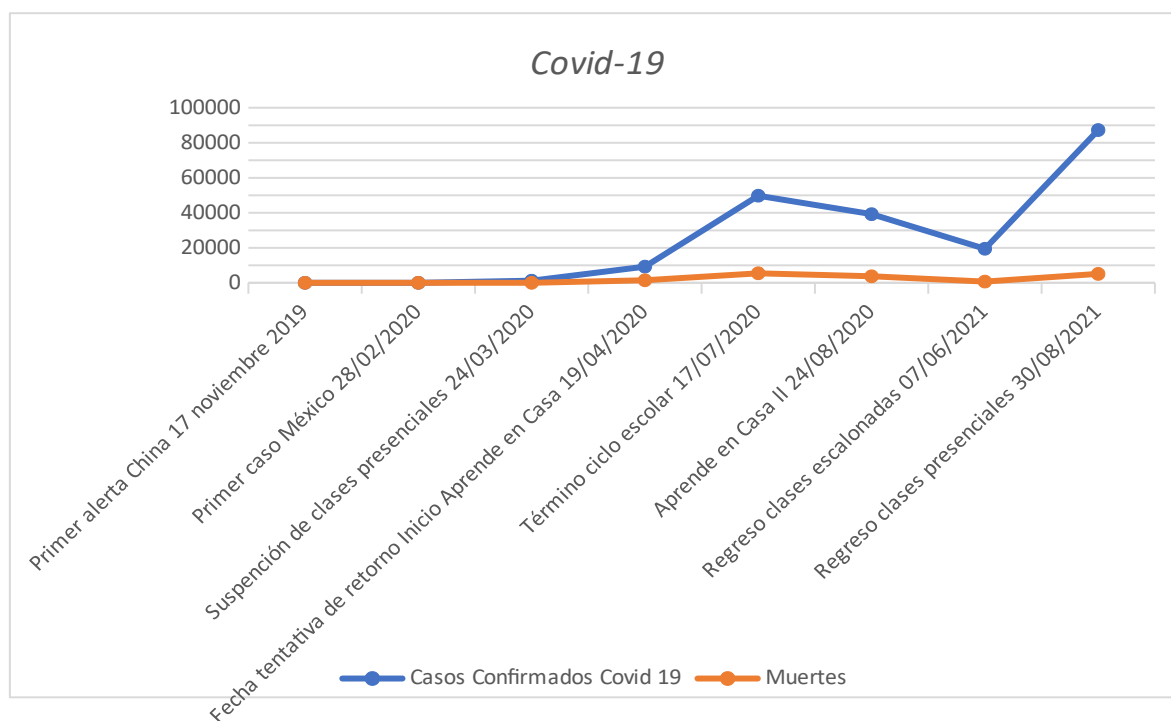
Sin embargo, el 4 de mayo de 2021 la secretaria de Educación Pública indicó que el regreso a clases presenciales iniciaría quince días después de que concluyera la vacunación de docentes contra Covid-19, buscando mantener la salud mental de los estudiantes, así como mejorar el aprendizaje. La misma titular solicitó no reprobar a los estudiantes ya que estos no habían tenido las mismas oportunidades de aprendizaje (2021c). Se observaba entonces un detrimento en los contagios existiendo para la semana del 3 de mayo 16, 177 casos confirmados y 1,162 muertes semanales, con un detrimento del 16.88 % con respecto a la semana anterior (Organización Mundial de la Salud, 2022)

El 7 de junio de 2021 se inició el regreso gradual y escalonado a clases presenciales a partir de un esquema propuesto que señalaba que los grupos deberían presentarse a la mitad dos días a la semana, mientras que el quinto día sería utilizado para impartir cursos extraordinarios de recuperación debido al rezago educativo generado

El retorno paulatino a las aulas trajo nuevos obstáculos a resolver: la posibilidad de obtener recursos para garantizar la higiene, implementar medidas de distanciamiento dentro y fuera de las aulas y limitar las aglomeraciones, implementar servicio de enfermería. Como respuesta a todo ello el sector educativo creó políticas y normas de seguridad e higiene, y se redujo el tamaño de los grupos a atender alternándolos diaria o semanalmente para evitar aglomeraciones, por lo cual se continuó trabajando a distancia de manera parcial. De igual manera se propuso continuar la teleeducación o modelos similares garantizando un seguimiento y apoyo frecuentes adaptados a la edad de los estudiantes evitando penalizarlos (Organización Mundial de la Salud, 2020)

El 30 de agosto del 2021 se retornó en México a clases presenciales, manteniendo el uso de tecnologías de la información, se aprobó que los padres de familia deberían firmar una carta de compromiso de asistencia voluntaria y corresponsabilidad además de que se consideraron estrategias para evitar el ausentismo y abandono escolar (Secretaría de Educación Pública, 2021d). Sin embargo, ya había un daño grave ya que uno de cada diez estudiantes inscritos en 2020 no continuó durante el ciclo 2020-21 por motivos asociados la Covid, es decir 5.2 millones de estudiantes dejaron de estudiar y 738, 400 estudiantes de entre 3 y 29 años no concluyeron el ciclo 2020.

Dentro de la Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación aplicada a estudiantes de 3 a 29 años, el 26.6 % de los estudiantes señaló que sus familias no consideraban las clases a distancia como funcionales para el aprendizaje y el 21.9 % dijo no posees algún dispositivo electrónico o bien no poder conectarse a la internet, y es que el 26.4 % de los encuestados indicó haber tenido gastos adicionales ya que requirieron contratar un servicio fijo de internet (Instituto Nacional de Estadísticas Geografía e Informática, 2020) (Figura 1)

Figura 1

Nota: Elaboración propia a partir de datos de la Organización Mundial de la Salud

Como principales ventajas, dentro de la misma encuesta, se consideró evitar riesgos de salud, propiciar la convivencia familiar, ahorrar dinero en transporte y material y ahorrar tiempos de traslado. Por otro lado, los encuestados percibieron desventajas como que no se aprende o se aprende menos, la falta de seguimiento a los alumnos, la falta de capacidad de padres o tutores y el exceso de carga académica (Instituto Nacional de Estadísticas Geografía e Informática, 2020).

Desarrollo y actualidad de la educación distancia

Tradicionalmente, la educación ha consistido en un proceso de socialización en el que participan los miembros de un grupo para adquirir competencias, habilidades, valores y conocimientos que son considerados como relevantes por ese grupo humano, y que son transmitidos a las nuevas generaciones con el propósito de permitirles funcionar de manera más eficiente y adaptarse a los retos que el entorno les presenta.

Históricamente, la distancia física entre los educadores y los educandos ha sido uno de los grandes retos que se han buscado solventar con estrategias variadas, siendo una de las

primeras el uso del correo como herramienta educativa. Es así que la educación por correspondencia generó una amplia gama de posibilidades de aprendizajes orientadas principalmente, aunque no de manera exclusiva, hacia la profesionalización del trabajo.

Este tipo de educación estaba centrada en procesos mayormente unidireccionales de entrega de materiales didácticos, con escasa retroalimentación, y abierta a receptores heterogéneos, con distintos niveles de formación previa y poco control de los procesos y acreditaciones. Esta apertura favoreció que durante las últimas décadas del siglo XIX y en los años subsecuentes, se ampliaran las oportunidades educativas para miembros de estratos sociales emergentes, grupos de población físicamente dispersos, de origen social y culturalmente variados y que no fueran atendidos por los sistemas educativos convencionales.

Fueron particularmente los adultos con necesidad de movilidad social y laboral, con recursos económicos generalmente limitados, y con la necesidad de una flexibilidad espacio-temporal que no proporcionaban los sistemas educativos convencionales, quienes más se beneficiaron de esta modalidad educativa.

Es así que se ha ido conformando poco a poco y a lo largo del tiempo la modalidad educativa a distancia, evolucionando a la par de los avances tecnológicos que la hacen posible: desde el correo, el telégrafo, la radio, la televisión, hasta las computadoras y el internet con su característica y perenne transformación.

Fue a mediados del siglo XX cuando las experiencias de distintos países alrededor de esta modalidad de enseñanza alcanzaron un auge y también un creciente nivel de sistematización. Por mencionar un ejemplo, en la ex Unión Soviética, durante los años 1940 y 1941, existían alrededor de 200,000 alumnos inscritos en estudios de educación superior por correspondencia, mismo que incrementó a 600,000 para el año 1971, y a 2,200,000 para 1979 (García-Aretio, 1999, p.17).

Otras experiencias de educación a distancia fueron evolucionando y regulando su funcionamiento como fue el caso de Francia, que a partir de 1947 incorporó el uso de la radio como herramienta educativa en la Universidad de la Sorbona. Y España a partir de 1963 sistematizó sus experiencias en estos modelos educativos al crear el Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión como lo reseña García Aretio.

En América Latina particularmente, la educación a distancia ha jugado un papel de especial importancia en los procesos de democratización de la educación y de inclusión de amplios

sectores de la población social de distintos niveles educativos, económicamente marginados y espacialmente dispersos. Con experiencias centradas en la radio, como fue el caso de Colombia, Ecuador, Brasil y Venezuela; o experiencias centradas en la televisión como los programas de Telesecundaria que florecieron a partir de 1971 en México, o los programas de autoaprendizaje para el empleo implementados en Brasil, el espacio latinoamericano ha hecho uso de los recursos educativos no presenciales desde la primera mitad del siglo XX, con los distintos medios al alcance y atendiendo a poblaciones variadas en edades y necesidades, para enfrentar así los retos que la precariedad y la desigualdad imperante en el continente les ha planteado.

La educación a distancia ha buscado constantemente adaptarse a los requerimientos sociales, integrando los variados avances científicos y tecnológicos que la creatividad humana ha producido. Con el paso del tiempo fue sustituyendo el carácter unidireccional de sus inicios por una interacción progresivamente más bidireccional, fortaleciendo el lazo docente-alumno, hasta llegar a la multidireccionalidad y horizontalidad que las Tecnologías de la Información y la Comunicación hacen posible en la era digital.

A partir de este vertiginoso desarrollo tecnológico en el ámbito digital que ha caracterizado al siglo XXI, muchos especialistas ya vislumbraban en la segunda década del mismo que la educación a distancia, aventajaba a la educación tradicional en una amplia gama de indicadores:

Estamos convencidos de que, en cualesquiera de sus formulaciones, la modalidad, la metodología, las prácticas, las propuestas y los proyectos de educación a distancia han ido ganando terreno progresivamente y sin cesar, a lo que pudiéramos denominar como modalidad presencial o de docencia cara a cara sin mediación tecnológica (...) las metodologías a distancia que priman el trabajo autónomo de los estudiantes, así como las actividades cooperativas y colaborativas donde estos mismos participantes aprenden con otros, de otros y para otros, a través de las redes sociales, a través de comunidades de aprendizaje residentes en soportes digitales o, lo que en la última década ha venido siendo más habitual, a través de plataformas virtuales o entornos virtuales de aprendizaje diseñados con finalidades docentes. (García-Aretio, 2017, p. 10).

Esta forma de educación a distancia sustentada en los recursos que el universo digital provee, ha encontrado, a pesar de sus numerosas ventajas, una serie de barreras, de las

cuales la principal es la brecha digital (Lloyd, 2020, p. 115), término que hace referencia a la desigualdad en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), por factores como la clase social, la ubicación geográfica, la etnia, o la institución educativa de adscripción. Esta brecha es un obstáculo que agudiza las desigualdades y contribuye a procesos excluyentes en una educación que debería ser accesible para todos.

Es así que, al transitar por la segunda década del siglo XXI, en medio del auge creciente de esta forma de educación más flexible caracterizada por procesos de consolidación de las experiencias y metodologías, pero con la ostensible debilidad de la brecha digital manifestándose en amplios sectores del mundo, llego el año 2020 para poner a prueba de manera radical y rigurosa a esta modalidad educativa, a partir de la declaración de la pandemia por Covid-19, y el subsecuente cierre de escuelas en la mayor parte del mundo, para arribar por primera ocasión en la historia de la humanidad, a una educación mayoritariamente digital en todos los niveles educativos, tanto en la educación formal como no formal.

Marco teórico

Para Martínez y Uribe (2008), la educación a distancia es una modalidad educativa, o bien, una estrategia educativa que permite que los factores de espacio y tiempo, ocupación o nivel de los participantes no condicionen el proceso enseñanza-aprendizaje, por ello, para que se llevara a cabo de manera exitosa tanto estudiantes como profesores deberían estar preparados para asumir esa responsabilidad.

No obstante, en el 2020 con la pandemia de la Covid-19, todos los niveles educativos encontraron en ella, una alternativa para dar continuidad a la formación de estudiantes, debido a las restricciones por el distanciamiento social. De ahí que se trasladó la formación la educación tradicional en el aula, a una educación a distancia, independientemente que se contara con las condiciones para llevarse a cabo de manera adecuada.

Uno de los fundamentos teóricos que nace en la psicología, pero que es empleado en las ciencias sociales para explicar el modo en que los sujetos logran acuerdos comunes en los procesos de intercambio, es sin duda, la teoría de las representaciones sociales. Para Moscovici (2008) esta perspectiva teórica-metodológica, las concibe, por un lado, como

“una organización de imágenes y de lenguaje porque recorta y simboliza actos y situaciones que son o se convierten en comunes” (p.16), por otro, como

Un corpus organizado de conocimiento y una de las actividades psíquicas con las cuales, los hombres hacen inteligible la realidad física y social que les rodea, y les facilita la integración a un grupo, o bien, a una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (p.18).

Dos rutas que han llevado a entender que las representaciones sociales pueden analizarse desde el enfoque simbólico, asociado al signo, principalmente al signo lingüístico, o bien, un enfoque cognitivo, relacionado con el enfoque construccionista del conocimiento del sentido común (Moscovici, 2008; Jodelet, 2011). Desde esta última perspectiva Jodelet (2011) señala que, el conocimiento ordinario se construye socialmente y se comparte en los distintos grupos sociales; por lo cual, ese conocimiento tiene un fin práctico que se apoya en la experiencia de cada persona y sirve como guía práctica en la vida cotidiana.

En ese sentido, al concebirse las representaciones sociales como un modo de conocimiento, alude a un proceso y a un conocimiento que se pueden analizar desde tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud. La información es la organización de los conocimientos que un grupo o sociedad tienen sobre un fenómeno o hecho que se presenta; el campo de representación es la organización y jerarquización del contenido de la representación que puede variar de acuerdo con los grupos sociales y la actitud, es la orientación favorable o desfavorable (Mora, 2002; Araya, 2002)

Para Mora (2002) y Araya (2002), las representaciones sociales integran conceptos como actitudes, opiniones, imágenes, estereotipos y creencias: la actitud es la orientación global positiva o negativa de una representación; la opinión, es la postura que fija un individuo respecto a los objetos sociales y que es compartida por los miembros del grupo; la imagen, es la huella impresa anclada en la mente; los estereotipos son las categorías de atributos que se caracterizan por su rigidez (aun como representaciones sociales, si bien hay un núcleo estable, hay otros movibles por eso son más dinámicas que estáticas); y las creencias que se consideran como una tendencia o predisposición consciente o inconsciente por parte del individuo, esta se expresa a modo de «yo digo creo».

Las representaciones sociales suelen aparecer a través de los intercambios del habla. Para Barthes (2009), el discurso es un acto individual de selección y de actualización en el que

los individuos retoman del código de la lengua las posibles combinaciones con las cuales pueden exteriorizar sus pensamientos; es decir, el habla; por su parte, Van Dijk (2001), señala que es una forma de lenguaje, principalmente del lenguaje oral.

Si bien, como lo indica Van Dijk (2001), el discurso no se limita al lenguaje oral, pues como señala Verón (1998) este no puede limitarse a una relación significado-significante, sino a la combinación entre varias materias significantes y códigos a la vez. En ese sentido, el discurso concebido desde lo social, es considerado como

Todo fenómeno de manifestación espacio-temporal del sentido cualquiera que sea el soporte significante: ella no se limita a la materia significante del lenguaje propiamente dicho. El sentido se manifiesta como investido en una materia, bajo la forma de un producto. Como tal, remite siempre a un trabajo social de producción: la producción social de sentido. (p. 85).

Como fenómenos de sentido, el discurso social es un conglomerado de materias significantes que remiten al funcionamiento de una red semiótica, con tres posiciones funcionales: operaciones, discursos y representaciones; de tal manera que, el análisis del discurso se realiza a partir del sistema productivo, articulado por producción, circulación y consumo, cuyo funcionamiento se presenta a modo de semiosis social, que a decir, “es la dimensión significativa de los fenómenos sociales: el estudio de la semiosis es el estudio de los fenómenos sociales en tanto proceso de producción de sentido” (Verón, 1998, p.125).

Cada uno de elementos que conforman el sistema productivo cumplen una función específica; la producción, la condición de generación; el consumo, la condición de reconocimiento y la circulación, la función de mediadora (Verón, 1998). Estas condiciones de producción cuentan con reglas de generación establecidas por la gramática de producción, mientras las condiciones de reconocimiento están dotadas por reglas de lectura. Para Abric (2001), toda representación social se compone de un núcleo central, elemento que determina la significación y la organización de la representación. Para el autor, el núcleo central permite a una representación social garantizar dos funciones esenciales: una generadora como elemento que crea y transforma, la significación de los otros elementos constitutivos de la representación, es por su conducto de esos elementos que toman un sentido y un valor; y una función organizadora como núcleo central que determina la

naturaleza de los lazos que unen, entre ellos los elementos de la representación social, al ser el elemento unificador y estabilizador de la representación.

Por otra parte, Abric (2001) considera que en la práctica, las representaciones tienen cuatro funciones: la primera, cognitiva que es el marco de conocimientos que le permite a los actores entender y comprender los fenómenos sociales; la identificadora, al ser los valores y pautas de significados que han sido interiorizadas por parte de los individuos de la sociedad; la orientadora que constituye esa guía potencial de los comportamientos y de las prácticas sociales; y la función justificadora que permite explicar, justificar o legitimar a posteriori la toma de posición y los comportamientos sociales. Todas ellas se presentan en el discurso.

Metodología

Para esta investigación se aplicó la metodología cualitativa ya que permite al investigador comprender los fenómenos a partir de información proporcionada por los participantes en un ambiente natural y por lo tanto en relación con su contexto, así como explorar y construir categorías a partir de la recolección de datos, ya que es una metodología flexible y abierta (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018; García y Giacobbe, 2009).

Debido a que este trabajo se aproxima a problemas de investigación que son nuevos o poco explorados se utilizó dentro de él, un diseño transeccional exploratorio, (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), que permitió acercarse al objetivo de investigación que era identificar las diferencias y similitudes entre las visiones y experiencias de los docentes de instituciones educativas en distintos niveles a partir de la pandemia de la Covid-19.

Manejando como premisa la concepción en los educadores de un cambio permanente en la visión de la educación tradicional, aceptado en mayor o menor medida, dependiendo de los niveles educativos en los que se labora, la pertinencia de las asignaturas, la facilidad para tener acceso a la red, la capacitación recibida y el resultado percibido por los educadores

Como técnica se empleó la entrevista, que, al ser una conversación dirigida y registrada por el entrevistador, para la producción de un discurso conversacional, continuo, permitió obtener información de las visiones y percepciones de los participantes a través de un discurso, es decir el acercamiento al fenómeno desde el punto de vista de los entrevistados (García & Giacobbe, 2009; Batthyány & Cabrera, 211).

La entrevista fue semiestructurada para la cual se formularon 13 preguntas guía dentro de las cuales se buscó aclarar las siguientes categorías:

Representaciones del trabajo a distancia

- Percepción del éxito en el trabajo a distancia
- Desarrollo de habilidades
- Valores requeridos
- Factores de incidencia positiva
- Factores de incidencia negativa
- Ventajas
- Posibilidad de cumplir con las metas institucionales
- Visión futura de la educación

Se realizaron dos rondas a los mismos entrevistados, la primera durante la semana del 11 al 16 de mayo 2020, durante el aislamiento por la pandemia y la segunda en la semana del 9 al 13 de mayo de 2022, una vez iniciadas las clases presenciales en México.

Se consideró una muestra no probabilística por conveniencia por ser los casos disponibles y de fácil acceso para ser entrevistados, para lo cual se seleccionaron cuatro docentes de educación básica y superior. Por razones de confidencialidad solo se menciona el nombre de los entrevistados.

Clave del Entrevistado	Nivel de organización Educativa
A	Institución educativa nivel superior
M	Institución educativa nivel superior
F	Institución educativa nivel básico
V	Institución educativa nivel básico

El total de las entrevistas se transcribieron y procesaron a través del programa para el análisis cualitativo Atlas Ti, en el cual se codificaron los discursos. Se utilizó la herramienta ilustrativa nubes de palabras que permite obtener resultados cuantitativos que contribuyan a respaldar datos cualitativos. Se analizaron los párrafos y se obtuvieron códigos que posteriormente se reorganizaron en familias, las cuales se constituyeron como categorías, identificando las siguientes: representaciones del trabajo a distancia, percepción del éxito en el trabajo a distancia, desarrollo de habilidades, valores requeridos, factores de

incidencia positiva, factores de incidencia negativa, ventajas, posibilidad de cumplir con las metas institucionales, visión futura de la educación

Análisis

Dentro del análisis de las entrevistas realizadas durante 2020 los sujetos señalaron la actitud como un elemento muy importante para poder alcanzar los objetivos educacionales, ya que se consideró que la educación a distancia requirió un esfuerzo extra para el aprendizaje de la utilización de nuevas tecnologías.

De manera similar en la segunda ronda durante 2022 consideraron a la educación a distancia como un reto para las áreas administrativas y las instituciones educativas en general, que implicó aprendizaje para los maestros que tuvieron que desarrollar competencias didácticas ya que no se percibieron debidamente preparados, de esta manera lo catalogan como un reto. Consideran que los estudiantes tampoco estaban preparados y fue necesario que comprendieran que era otra forma de aprendizaje, dentro del cual tenían que enviar las actividades de manera continua “ha significado todo un reto para los profesores, para los estudiantes, para las áreas administrativas, también de las propias instituciones educativas” (A, 2) (Figura 2)

Figura 2

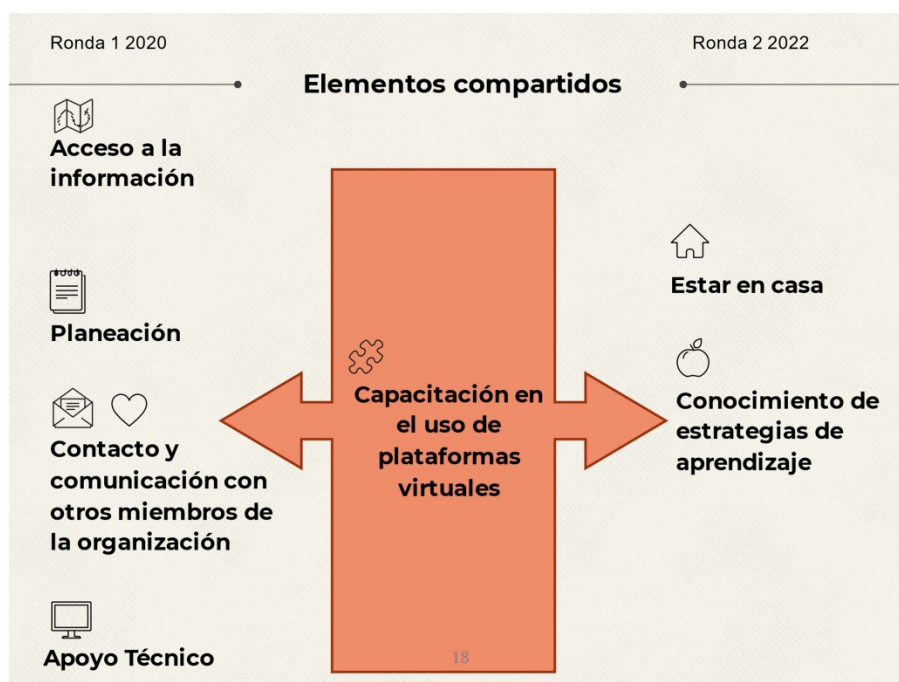


De esta manera nos damos cuenta que el trabajo a distancia queda representado como un esfuerzo de adaptación que ha permitido cumplir con los objetivos de la organización en tiempo y forma siendo un reto la construcción nuevas rutinas que requieren auto responsabilidad, disciplina y paciencia

Durante la primera ronda (2020) los entrevistados consideraron como principales claves del éxito del trabajo a distancia: mantener comunicación constante, la planeación de las labores, el acceso a la información, el conocimiento en el uso de herramientas tecnológicas, el contacto con los otros miembros de la institución educativa y el apoyo permanente de técnicos y especialistas en las tecnologías de comunicación e información. De igual manera en las entrevistas realizadas durante 2022 señalaron también a la tecnología y el conocimiento de las distintas plataformas educativas y programas y material en línea, como factores que facilitaron el trabajo a distancia. Sin embargo, un factor diferente que destacaron fue estar en casa, ya que consideran que esto les permitió ahorrar el tiempo de traslados y organizarse mejor, así como el conocimiento y aplicación de distintas estrategias de aprendizaje. (Figura 3).

Figura 3

Percepción de Factores que facilitaron el éxito de la educación a distancia



A través de la primera ronda de entrevistas (2020) señalaron como elementos imprescindibles la disposición al trabajo y al aprendizaje, autodisciplina, el compromiso y la responsabilidad individual, mientras que en la segunda ronda (2022) identificaron la confianza en los estudiantes, la honestidad que permitió mantener un objetivo de trabajo; la empatía para ponerse en el lugar de los estudiantes, la flexibilidad que permitió reorganizar y generar respuestas diferentes a los problemas que se iban presentando; el respeto ya que el trabajo en línea de alguna manera va más allá de la frontera de la vida privada y los horarios de trabajo, dentro de este rubro señalaron “Teníamos que ser muy, muy respetuosos al invadir el espacio de nuestros alumnos, así como ellos invadían nuestro espacio. Ser muy responsables, porque adaptarse no era. No fue algo sencillo” (A, 4)

Entre los nuevos aprendizajes los entrevistados en la ronda uno, consideraron que estos habían sido más bien autónomos y en dos vertientes distintas: la primera el uso de herramientas tecnológicas y la segunda el aprendizaje de nuevos lenguajes y formas de contacto “Creo que eso es algo que podría decirse que se ha desarrollado en mí y me parece algo favorable. Entonces, en este sentido dijo Bueno, las próximas clases por lo menos la mitad de mis clases que sean a distancia y las otras presenciales” (A, 1).

Por su parte en la segunda ronda (2022) señalaron haber obtenido habilidades en el uso de tecnologías para la educación, incluyendo la creación de documentos y evidencias de clase. Otra habilidad que reconocieron haber desarrollado fue la organización y manejo del plan de clase, que permitió utilizar de mejor manera las plataformas virtuales y que los estudiantes siguieran el plan de clase, las actividades a realizar y la forma de evaluación. Reconocieron a la comunicación como una habilidad de tal manera que consideran que fue central para no perder contacto con los estudiantes.

Como principales dificultades en la primera ronda los entrevistados identificaron el cambio repentino, así como la falta de espacios propios para su actividad, la carencia de habilidades básicas como comunicación, compromiso y concentración, el limitado conocimiento en el uso de las tecnologías, el difícil acceso a la red de internet que dificultó la comunicación y obtención de la información requerida de esta manera lo ilustran “Otro muchacho del Valle me decía que pues él tenía que ir a un café internet y que todos los cafés estaban cerrados, que él no tenía ni computadora ni internet en su casa, por ejemplo” (A, 1). De igual manera identificaron la presencia física como un elemento que incide en la motivación sobre todo

en jóvenes y niños para cumplir su labor, ya que se considera que estas poblaciones necesitan de manera continua motivación externa.

Mientras que en la segunda ronda además de la conectividad, el uso de las plataformas, y la falta del equipo adecuado tanto de maestros como de alumnos, identificaron como factores diferenciales como: problemas de índole administrativa en los cuales se requería mucho papeleo así como los cambios en la información oficial, y la ausencia de los estudiantes en las clases “de un grupo de 20, por decir un número partícipe, asistía a la clase a distancia el 50L, yo tenía diez alumnos y así más o menos yo diría que 20. En un promedio general es el 50 % de los alumnos que asisten a las clases a distancia” (A, 5)

En general los entrevistados coincidieron que el trabajo a distancia fue una experiencia enriquecedora, que les permitió mejorar su manejo de nuevas tecnologías, además de incrementar su autodisciplina y revalorar la importancia del cumplimiento del objetivo de la institución educativa “sí se puede trabajar a distancia y que quizás a futuro podamos utilizar precisamente este tipo de formato de trabajo para avanzar” (E, 2).

La infraestructura fue señalada como un elemento importante para el logro exitoso del trabajo a distancia, el acceso a los canales adecuados, la conexión de internet, el poder utilizar programas especializados, así como la posibilidad de acceso a una red restringida. Mientras que dentro de los elementos materiales se identificó, el acceso a un espacio adecuado, con buena luz, aire acondicionado, electricidad, conexión telefónica y equipo de cómputo adecuado. Sin embargo, en la segunda ronda de las entrevistas señalaron un factor diferente: la ausencia de los estudiantes en las clases “Otro muchacho del Valle me decía que, pues él tenía que ir a un café internet y que todos los cafés estaban cerrados, que él no tenía ni computadora ni internet en su casa” (A,1)

Entre los valores y actitudes identificados durante la primera ronda se encontraron disciplina, paciencia, automotivación, rigor en el trabajo, perseverancia, compromiso, ética, perseverancia, respeto, empatía, responsabilidad y honestidad coincidiendo estos tres últimos con las respuestas de la segunda ronda dentro de la cual agregaron confianza en los estudiantes y flexibilidad “Teníamos que ser muy, muy respetuosos al invadir el espacio de nuestros alumnos, así como ellos invadían nuestro espacio. Ser muy responsables, porque adaptarse no era. No fue algo sencillo” (A, 4).

Entre las ventajas que perciben sobre el trabajo a distancia, identificaron la posibilidad de mantener la producción más allá de las barreras físicas, el aprendizaje de la tecnología, el cuidado de la salud al evitar aglomeraciones, el ahorro en los tiempos de traslado, la posibilidad de estructurar un horario flexible y personalizado, así como la sensación de un ambiente más relajado, de esta manera señalan. Sin embargo, durante la segunda ronda valoraron de manera distinta coincidiendo que estar en casa que permite a los docentes tener un margen de tiempo para preparar cada clase, reducir el tiempo de traslado y el gasto que esto implica. Sin embargo, no se mostraron totalmente convencidos señalando “Será que no soy tecnológica, pero yo prefiero, insisto, las clases presenciales” (A, 7)

Por último, cuando se preguntó si catalogarían su trabajo como un éxito en ambos casos señalaron que no. Durante la primera ronda debido a que dijeron no sentir el apoyo de padres de familia, el cambio abrupto sin planeación adecuada, la falta de los materiales adecuados, la inexistencia de un código laboral claro y la escasa de organización. Por su parte durante la segunda ronda consideraron que el trabajo de los estudiantes no fue el esperado, sin embargo, calificaron la labor docente como exitosa ya que se logró culminar con el ciclo escolar y estuvieron abiertos al aprendizaje

Conclusiones

A través del análisis realizado podemos concluir que existe una concepción de cambio permanente en la visión de la educación tradicional aceptado en mayor o menor medida, dependiendo principalmente de: el nivel educativo, la pertinencia de las asignaturas, la facilidad para tener acceso a la red, la capacitación recibida y el resultado percibido por los educadores

El gran reto al que nos enfrentamos ahora es el de cómo integrar los aprendizajes y las buenas prácticas descubiertas o adquiridas durante la pandemia considerando que este retorno a la vida académica, no debería ser un viaje al pasado olvidando lo caminado y lo aprendido ya que las competencias adquiridas costaron mucho tiempo y esfuerzo tanto a estudiantes como a docentes.

Pues sabemos que esta fue también una oportunidad para generar una nueva educación, más flexible, integradora de prácticas tradicionales con prácticas innovadoras provenientes en mucho de la virtualidad, pero también de la educación desde la autonomía. No debemos

simplemente volver a lo mismo, porque el mundo ha cambiado, nosotros hemos cambiado, y nuestros alumnos también.

Referencias:

- Abric, J. (2001). *Prácticas y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Barthes, R. (2009). *La aventura semiológica*. Paidós
- García Aretio, L. (1999). *Historia de la educación a distancia*.
- García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), pp. 09-25. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.20.2.18737>
- Guerrero, O.; Pesci, E. y Capetillo, C. (2018). La educación a distancia: orígenes, características y nuevos retos. *Revista Digital Fila*. 19, pp. 1-8.
http://www.filha.com.mx/upload/publicaciones/archivos/20181231205788_la_educacion_a_distancia.pdf
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 en la Educación. Presentación de Resultados*.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf
- Jodelet, D. (2011). *Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación*. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>
- Lloyd, M. W. (2020). *Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19*. UNAM/IISUE.
chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/546/1/LloydM_2020_Desigualdades_educativas.pdf
- Martínez, H. y Uribe, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidades en la educación actual. *Educación*. Pontificia Universidad Católica de Perú, 17 (33), pp.1-7. <http://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&u=googlescholar&id=GALE|A217938779&v=2.1&it=r&asid=d7f1452b>
- Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*.
<https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora>
- Moscovici, S. (2008). *Psychoanalysis. its image and its public*. Polity Press.

- Organización Mundial de la Salud (23 de junio de 2022). *Search by Country, territory, or Area*. <https://covid19.who.int/region/amro/country/mx>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Consideraciones para las medidas de salud pública relativas a las escuelas en el contexto de la COVID-19: anexo del documento consideraciones relativas a los ajustes de las medidas de salud pública y sociales en el contexto de la COVID-19*, 10 de mayo de 2020. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/332107>
- Peirce, C. (1965). *La ciencia de la semiótica*. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/PEIRCE-CH.-S.-La-Ciencia-de-La-Semi-%C3%B3tica.pdf>
- Presidencia de la República. (21 de abril de 2020b). *Versión estenográfica de la conferencia de prensa matutina del presidente Andrés Manuel López obrador*. <https://presidente.gob.mx/21-04-20-version-estenografica-de-la-conferencia-de-prensa-matutina-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador/>
- Presidencia de la República. (23 de marzo de 2020a). *Versión estenográfica de la conferencia de prensa matutina del presidente Andrés Manuel López obrador*. <https://presidente.gob.mx/24-03-20-version-estenografica-de-la-conferencia-de-prensa-matutina-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador/>
- Secretaría de Educación Pública (13 de agosto de 2021d). *Comunicado conjunto N. 23 Acuerdan autoridades educativas del país que el servicio educativo será presencial a partir del lunes 30 de agosto*. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicado-conjunto-n-23-acuerdan-autoridades-educativas-del-pais-que-el-servicio-educativo-sera-presencial-a-partir-del-lunes-30-de-agosto?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública (13 de enero de 2021). *Boletín SEP no. 2 Se prepara un regreso seguro a las aulas que brinde certeza a la comunidad escolar: SEP*. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-2-se-prepara-un-regreso-seguro-a-las-aulas-que-brinde-certeza-a-la-comunidad-escolar-sep?idiom=es>
- Secretaría de Educación Pública (17 de agosto de 2020). *Boletín No. 223 Presenta SEP programación y horarios del programa de Educación a Distancia Aprende en Casa II*. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-223-presenta-sep-programacion-y-horarios-del-programa-de-educacion-a-distancia-aprende-en-casa-ii?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública (4 de mayo de 2021c). *Boletín SEP no. 89 Al concluir la inmunización del personal educativo del país, podrán iniciar clases presenciales: Educación*. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-89-al-concluir-la-inmunizacion-del-personal-educativo-del-pais-podran-iniciar-clases-presenciales-educacion?idiom=es>

Secretaría de Educación Pública (8 abril de 2021) *Boletín SEP no. 67 Reitera SEP que el regreso a clases presenciales será gradual y en semáforo epidemiológico en verde*. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-67-reitera-sep-que-el-regreso-a-clases-presenciales-sera-gradual-y-en-semaforo-epidemiologico-en-verde?idiom=es>

Van Dijk, T. (2001). *El discurso como estructura y proceso*. Editorial Gedisa.

Verón, E. (1998). *La semiosis ilimitada*. Barcelona. Gedisa.