La docencia en línea y sus resultados, desde la perspectiva del alumnado. El caso de Sociología, UAM-Iztapalapa

Juan Manuel Hernández Vázquez y Marco Antonio Leyva Piña

Introducción

La pandemia de COVID-19 llegó a México a finales de febrero del año 2020. En esas fechas, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) estaba entrando en un periodo de inactividad estudiantil inter trimestral, calendarizado para que durara alrededor de un mes. En ese tiempo, la institución logró armar el Proyecto Emergente de Educación Remota (PEER) (UAM, 2020), por efecto del cual las clases fueron reanudadas durante el primer tercio del mes de mayo.

A partir de entonces, prácticamente todo el cuerpo de profesores perteneciente al campus Iztapalapa estuvo impartiendo clases completamente en línea hasta los inicios del mes de febrero del año 2022. No fue sino hasta el trimestre iniciado el 28 de febrero, cuando en el caso de la carrera de Sociología de la UAM-Iztapalapa, un tercio del profesorado regresó a la docencia presencial bajo el Programa de Transición de Enseñanza en Modalidad Mixta (PROTEMM). El resto lo hizo hasta la entrada a la "nueva normalidad" en la UAM, en coincidencia con el arranque del trimestre siguiente, iniciado en julio.

La implementación de las clases remotas obligó a que profesores y profesoras, alumnas y alumnos tuvieran que improvisar mecanismos de comunicación a distancia. Se vieron obligados a aprender velozmente el manejo de tecnologías específicas para facilitar la interacción docente-alumno a distancia (Zoom, Classroom, Moodle), obviando la necesaria orientación actitudinal y aptitudinal específicas para el buen

desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje bajo esa modalidad.

Con el objetivo de brindar apoyo a los estudiantes, la UAM concedió becas en especie a los más necesitados, brindándoles tabletas electrónicas con acceso a Internet. Pero frecuentemente tuvieron que comprar la posibilidad de consumir datos adicionales, porque los volúmenes brindados por la institución llegaban a agotarse sólo con la asistencia a una clase de dos horas por Zoom.

Por su parte, el cuerpo docente fue apoyado con licencias de Zoom y de Google Suite compradas por la institución, no obstante, muchos tuvieron que resolver por cuenta propia las dificultades tecnológicas imprevistas. Para algunos de los profesores con mayor edad, fue tan fuerte el impacto de las presiones para adaptarse rápidamente a los requerimientos tecnológicos de las clases en línea, que tomaron la decisión de mejor iniciar sus trámites de jubilación.

Muchos de los alumnos y profesores, en respuesta a las presiones por manejar en tiempo real enormes volúmenes de información, muy superiores a los acostumbrados en las clases presenciales, debieron aportar recursos propios para resolver problemas de lentitud en el flujo de datos por Internet y de capacidad en los dispositivos electrónicos disponibles para procesar información a velocidades aceptables. Buena parte tuvo que hacer desembolsos imprevistos para hacerse de nuevas conexiones a Internet o ampliar el ancho de banda de las ya contratadas y para adquirir equipos nuevos con mayor poder de procesamiento o mejorar la capacidad de los ya disponibles.

Es incuestionable la eficacia de la implementación de los programas de enseñanza en línea, en cuanto al objetivo de que las labores de docencia no se interrumpieran durante la pandemia. No obstante, aún hacen falta esfuerzos encaminados a valorar la implementación de la misma. Es destacable el esfuerzo realizado por la propia UAM (UAM, 2021b), pero aún se echan de menos las miradas objetivas, neutrales y sin compromisos con la institución. La presente investigación pretende abonar al en-

tendimiento justo de los puntos a favor y en contra de la forma de enseñanza universitaria implementada en el marco del PEER en la UAM-Iztapalapa.

En el cuerpo de este documento se emprenden análisis para valorar cómo fue la docencia remota y sus resultados, en contraste con la modalidad presencial experimentada por los estudiantes antes de la pandemia. La intención última es contribuir a mejorar la implementación de programas futuros de enseñanza-aprendizaje en línea. La inquietud central es saber qué tanto y en qué aspectos, la docencia en el aula remota ofrece ventajas y desventajas.

Estrategia metodológica

El estudio cuyos resultados se presentan en este documento es de corte transversal descriptivo, y se basa en los datos captados mediante un instrumento fundamentalmente cuantitativo denominado *La perspectiva del alumnado UAM sobre las clases en línea, en contraste 2022* (PACLC, 2022). El levantamiento de la información se realizó durante el primer trimestre del año 2022. La población objetivo fue el estudiantado de la carrera de Sociología de la UAM-Iztapalapa que, en aquel momento, ya cumplía con el requisito de haber participado en clases presenciales, al menos durante el año anterior a la pandemia. Los registros administrativos de la institución permitieron precisar que dicha población estaba constituida por 199 estudiantes activos.

El operativo de campo se realizó en dos etapas: primero, durante el mes de enero de 2022, cuando se logró abarcar al 30.8 % de la población objetivo total, enviando el instrumento con intención censal a través de la plataforma Google Forms (Tabla 1). Posteriormente, entre febrero y marzo se logró captar otro 47.9 %, mediante dos mecanismos paralelos: uno consistió en acudir con cuestionarios impresos a las aulas de los alumnos que ya habían regresado a las clases presenciales, durante la fase de implementación del PROTEMM; el otro mecanismo consistió

en enviar y recibir ejemplares por correo electrónico, de quienes seguían asistiendo a clases por Zoom.

Tabla 1.
Estrategia de aplicación del cuestionario. La perspectiva del alumnado UAM con las clases en línea, en contraste, 2022 (PACLC 2022)

	Primera etapa / enero	**Segunda etapa / febrero-marzo**	
Forma de aplicación	A distancia	Presencial	A distancia
Características	Envío y captura electrónica a través de Google Forms	Visita presencial a grupos. Aplicación impresa	Visita a grupos de Zoom. Aplicación por email, en Word
Coberturas parciales	30.8 %	47.9 %	
Cobertura total	78.7 % sobre el total de la población objetivo		
Población objetivo	199 alumnos de Sociología, activos y matriculados en 2018 o antes		

Fuente: elaboración propia.

Con esta estrategia múltiple de levantamiento se logró alcanzar una cobertura real cuasi censal cercana al 80 % de la población objetivo total. Cabe comentar que el haber logrado este nivel de cobertura no fue un logro menor. Son muy raros los reportes de investigación educativa que advierten sobre las contingencias sufridas en el campo o sobre el tema de la representatividad de las muestras realmente abarcadas. No obstante, se sabe de investigaciones que con muchos mayores recursos, y realizadas en tiempos de completa normalidad, sólo han logrado abarcar a alrededor del 50 % de la población pretendida (Rodríguez y Hernández, 2008). También se sabe, por informaciones confidenciales, que los estudios realizados por instituciones de

educación superior como la UAM, para dar seguimiento a sus egresados no logran captar ni el 30 % de la información censal buscada.

Se previó que la investigación fuera cuantitativa, apuntalada con información cualitativa extraída de respuestas a preguntas abiertas, ubicadas al final de tres de las cuatro secciones que constituyeron el instrumento diseñado *ad hoc*. Dos de las secciones centrales fueron aprovechadas para la realización de este reporte de investigación. Nos referimos a las que indagan sobre la docencia en línea y sus resultados.

Evaluación de programas educativos y el modelo CIPP

Hace más de un siglo, el físico británico Lord Kelvin (1824-1907) comprendió que si se quiere mejorar algo, como la implementación de un programa de formación universitaria, ese algo debe ser sometido a un proceso de evaluación que requiere una conceptualización previa (*La República*, 2019). Conceptualizar la evaluación implica precisar cuáles son los aspectos clave a considerar y prever la manera de realizar mediciones válidas y confiables, a fin de estar en condiciones de decidir informadamente si el objeto de la evaluación ha funcionado de acuerdo con lo previsto, si ha dado los resultados esperados y si hay posibilidades de mejora en futuras aplicaciones.

Como lo han expuesto Arias *et al.* (2019) y Mora (2004), los especialistas han propuesto distintas aproximaciones al concepto de evaluación de programas educativos; sin embargo, la que parece haber alcanzado mayor sistematicidad es la propuesta de Stufflebeam, inaugurada varias décadas atrás con el lanzamiento del modelo CIPP. Este autor inicia recuperando la idea impulsada en 1994 por el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* de que evaluar es enjuiciar sistemáticamente "el valor o el mérito de un objeto" (Stufflebeam y Coryn, 2014: 8), para luego arribar a un concepto propio, más complejo, en el que la evaluación implica un proceso metódi-

co constituido por varias etapas: la obtención de información válida, el análisis cuidadoso de la misma y la emisión de juicios de valor no sólo sobre el mérito y el valor del objeto de evaluación, sino también sobre "la probidad, la factibilidad, la seguridad, la importancia y/o la equidad" del mismo (Stufflebeam y Coryn, 2014: 14).

Para emitir juicios de valor es fundamental la especificación de referentes de evaluación pertinentes. En esta investigación el referente elegido para contrastar la docencia en línea fue la modalidad presencial. Por su parte, el mérito implica preguntarse si lo evaluado hace bien lo que se supone que debe hacer. La probidad implica llevar a cabo acciones éticas basadas en principios de honestidad, rectitud y justicia, sin perder el "rostro y el corazón", como expresaron los sabios azteca-mexicas (León-Portilla, 2017). La factibilidad implica evaluar si es viable implementar el proyecto del programa considerando, por ejemplo, si no requiere más recursos de los necesarios y disponibles o si no generará conflictos políticos. La seguridad implica preguntarse si las personas pueden confiar en que su integridad física y los objetos y recursos que utilizan, incluidos los propios, no están en riesgo. La importancia se refiere a los alcances del programa y sus resultados. Por último, la equidad, un tema central en el ámbito educativo, se relaciona –en el sentido de Amartya Sen– con garantizar igualdad de oportunidades (capacidades básicas) para todas las personas, ya que esto define los límites de su libertad (Formichella, 2011). En el contexto educativo, todas las personas deberían tener oportunidades similares de acceso y logro de resultados de aprendizaje, sin importar sus condiciones estructurales (económicas, étnicas, geográficas), por lo que algunos grupos sociales podrían requerir apoyos específicos.

A fin de sistematizar la evaluación de programas educativos, Stufflebeam y sus colegas idearon el modelo CIPP. Sus siglas indican que involucra cuatro componentes de evaluación: contexto, insumos (recursos), procesos y productos (resultados)

(Stufflebeam y Shinkfield, 1993; Stufflebeam y Coryn, 2014). A continuación se abrevian los detalles conceptuales ideados por sus creadores, sobre cada uno de estos componentes.

La evaluación del contexto se enfoca en analizar las particularidades del entorno en el cual se desarrolla el programa, como las necesidades, los problemas y las oportunidades existentes, así como las condiciones y dinámicas contextuales relevantes. La intención es observar la pertinencia de los objetivos buscados con la puesta en práctica del programa en el contexto concreto y ayuda a proporcionar información valiosa a los responsables de tomar decisiones, para apoyar la definición de metas, el establecimiento de prioridades y propiciar que las metas se dirijan hacia la solución de problemas importantes.

La evaluación de los insumos (recursos) se centra en la disponibilidad de personal y otros recursos, a fin de establecer su viabilidad en relación con la satisfacción de las necesidades y el logro de objetivos concretos. Ayuda a identificar y decidir sobre posibles planes alternativos de implementación, de financiamiento y de asignación de recursos materiales y humanos.

En cuanto a la evaluación de los procesos, se trata de supervisar, registrar, evaluar e informar sobre la ejecución del programa. Su propósito es proporcionar retroalimentación durante la implementación del programa, para identificar problemas y permitir ajustes oportunos. Además, también tiene la función de informar *ex post* sobre el grado de cumplimiento de lo planificado.

Por último, la evaluación de productos tiene que ver con el análisis de los costos y los resultados, tanto previstos como imprevistos, en el corto y el largo plazos. Permite ofrecer retroalimentación durante la implementación del programa para identificar el grado en que se están alcanzando los objetivos. Brinda información sobre los resultados provisionales, a fin de captar qué tanto se avanza en el logro de resultados y abordar las deficiencias en el progreso del programa. Esto implica valorar tanto los resultados deseados como los imprevistos. Su

utilidad radica en que ayuda a emitir juicios sobre los logros del programa. A determinar si éstos fueron significativos y si justificaron los costos incurridos. Algunas preguntas clave asociadas a esta clase de evaluación serían: ¿Se lograron los objetivos establecidos? ¿Se enfocaron de manera exitosa las necesidades y problemas específicos? ¿Cuáles fueron los efectos secundarios identificados? ¿Cuáles fueron los efectos, tanto deseados como no deseados?

Stufflebeam y sus colegas agregan que en las evaluaciones de largo aliento, el componente de evaluación de los resultados puede desglosarse en cuatro dimensiones: alcance de los beneficiarios objetivo (equidad), eficacia, sostenibilidad y transferibilidad. En este sentido, caben las interrogantes de si se logró llegar a los beneficiarios adecuados; si se abordaron eficazmente las necesidades y problemas para cuya solución fue pensado el programa; si se mantuvieron y fueron viables a largo plazo los logros y los mecanismos instrumentados para obtenerlos; si mostraron transferibilidad, adaptabilidad y asequibilidad las estrategias y procedimientos implementados, de modo que puedan ser usados con efectividad en otros espacios.

Con esta breve exploración conceptual, queda claro que la evaluación de un programa involucra una amplia gama de aspectos. Sin embargo, cabe comentar que el enfoque de esta investigación se centra exclusivamente en la evaluación *ex post* de los resultados y del recurso humano objetivado en las prácticas de docencia. Recurso movilizado por el PEER durante las clases en línea, para enfrentar de manera emergente la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2. Es encomiable que la implementación del PEER haya alcanzado resultados positivos en cuanto al objetivo de garantizar la continuidad de la educación universitaria "dentro de las limitaciones tecnológicas actuales y sin comprometer la salud de la comunidad universitaria en el contexto de la emergencia sanitaria impuesta por la pandemia" (UAM, 2020). A continuación aportaremos elementos para apreciar, con base en las valoraciones del alumnado, qué tanto

podrían haberse logrado otros objetivos, referidos por ejemplo a la calidad de la docencia y del aprendizaje.

La docencia en línea

La importancia de las acciones del profesorado en el aula ha sido resaltada por los investigadores de la educación, debido a que concluyentemente se ha encontrado que las formas de enseñanza están estrechamente relacionadas con los aprendizajes del alumnado. Autores como Torres (2022) y Cañedo (2013) han enfatizado la relevancia de las estrategias didácticas para promover el desarrollo cognitivo de los alumnos, mientras que Escribano (2018) ha destacado que la buena docencia es uno de los factores que influyen en el logro de aprendizajes significativos. Estos saberes han surgido de investigaciones centradas fundamentalmente en la modalidad presencial. Ahora surge la pregunta de cómo fueron las clases en línea durante la pandemia, en comparación con las ofrecidas en los tiempos previos, cuando la modalidad presencial era la imperante. Dada la experiencia vivida por los alumnos durante casi dos años de recibir clases en línea, es posible avanzar hacia una valoración de la docencia en línea en contraste con la presencial, desde la perspectiva de los alumnos.

A continuación se examinan detalladamente las opiniones de los estudiantes sobre aspectos centrales relacionados con este tema. Los análisis consideran cuatro dimensiones de la práctica docente universitaria: preparación, desarrollo, gestión y reforzamiento (Figura 1), inspiradas en el marco del buen desempeño docente propuesto por Daza (2017). Todas son atravesadas por diversos principios éticos como la responsabilidad personal y social, el respeto a la dignidad humana, el compromiso con la misión de propiciar el logro de aprendizajes significativos, la honestidad y la integridad moral.

Figura 1. *Dimensiones de la práctica docente universitaria*

Fuente: elaboración propia.

Preparación

Las labores de preparación abarcan a todas aquéllas que deben realizarse antes de implementar un programa de enseñanza-aprendizaje. Involucran acciones de planificación relacionadas con la elección y el diseño de contenidos, materiales y actividades; así como la selección de estrategias de enseñanza y de evaluación. También implican actividades de estudio, a fin de comprender y asimilar información útil sobre didáctica y pedagogía, y sobre los contenidos propios de las unidades de enseñanza aprendizaje en torno de las cuales gira la actividad docente.

En la Tabla 2 se muestran las opiniones de los estudiantes sobre qué tanto los profesores de las clases en línea realizaban varias actividades de preparación para la enseñanza-aprendizaje, en comparación con lo que ocurría en las clases presenciales de antes de la pandemia. Esta dimensión involucró el dominio de los temas impartidos, la preparación de las clases y la planificación de los cursos. El balance de los alumnos escrutados arrojó que los tres aspectos se daban más frecuentemente durante la pandemia que antes de ésta, por alrededor de 25 o 26 puntos porcentuales.

Tabla 2.
¿Qué tanto ocurre lo siguiente con tus profesores de clases en línea, en comparación con los de clases presenciales? Actividades de preparación

	Menos	Igual	Más	Total
Dominan los temas	4.5	66.0	29.5	100.0
Preparan sus clases	11.6	51.0	37.4	100.0
Planifican sus cursos	12.2	50.0	37.8	100.0

Fuente: elaboración propia, con base en la encuesta PACLC 2022.

De acuerdo con estos resultados, es posible sostener que el alumnado percibió que sus profesores se preparaban mejor cuando daban clases en línea que cuando las impartían de manera presencial. ¿Cómo se explica esto? Puesto que la plantilla de profesores fue prácticamente la misma en ambas modalidades, es posible que el factor positivo haya radicado en que el obligado confinamiento haya propiciado el que tuvieran más tiempo para dedicarlo a las actividades de preparación que cuando su labor era cara a cara. La menor interacción social, la reducción en el número de compromisos académicos de difusión y divulgación y la posibilidad de ahorrarse importantes tiempos de traslado a las instalaciones universitarias, seguramente operaron en favor de los tiempos de preparación de la docencia en línea. Ello permite pensar que, una docencia a distancia realizada en condiciones normales, sin las peculiaridades de la emergencia sanitaria, fuera de los confinamientos sanitarios obligados, no necesariamente resultaría en mejores comportamientos docentes de preparación.

Desarrollo

La práctica docente involucra actividades que los profesores deben realizar para que el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula redunde en buenos resultados. Así, las actividades de desarrollo tienen que ver con la participación del docente en la construcción de ambientes de aprendizaje efectivo, la motivación permanente del alumnado, la implementación de estrategias de enseñanza exitosas, y con la utilización de recursos didácticos que propicien la adquisición de nuevos conocimientos por parte de los alumnos.

Tabla 3.
¿Qué tanto ocurre lo siguiente con tus profesores de clases en línea, en comparación con los de clases presenciales? Actividades de desarrollo

	Menos	Igual	Más	Total
Promueven la participación	22.4	26.9	50.6	100.0
Fomentan el aprendizaje autodidacta	23.7	28.8	47.4	100.0
Atienden las dudas en clase	21.8	48.1	30.1	100.0
Explican los temas	20.5	51.3	28.2	100.0
Relacionan los temas con otras materias	28.4	49.0	22.6	100.0
Fomentan la creatividad	37.4	31.6	31.0	100.0

Fuente: elaboración propia, con base en la encuesta PACLC 2022.

¿Cómo desarrollaban los profesores las clases en línea durante la pandemia? En la Tabla 3 se presentan los resultados de las valoraciones expresadas por los estudiantes, sobre varias actividades de sus profesores relacionadas con esta cuestión. Sobresale que los estudiantes valoraron mejor a sus profesores en

línea que a los presenciales de antes de la pandemia en cuatro de las seis actividades seleccionadas para observar la dimensión de desarrollo: promueven la participación, fomentan el aprendizaje autodidacta, atienden las dudas en clase y explican los temas.

Sobre la promoción de la participación, el porcentaje de quienes opinaron que esta actividad la realizaban más los profesores en línea que los presenciales quedó 28 % arriba del de quienes opinaron que la efectuaban menos. El fomento del aprendizaje autodidacta, la atención de dudas en clase y la explicación de los temas también registraron resultados netos en el mismo sentido, por alrededor de 24 %, 8 % y 8 %, respectivamente.

Al contrario del sentido en los balances de las opiniones para estos cuatro aspectos, en el caso de los dos últimos anotados en la Tabla 3 los resultados netos favorecieron más a los profesores de las clases presenciales anteriores a la pandemia que a los de las clases en línea. Los alumnos dijeron que éstos relacionaban menos los temas con otras materias y que también fomentaban menos la creatividad por alrededor de 6 % neto.

Gestión

Las actividades de desarrollo de la actividad docente están estrechamente vinculadas con la gestión en el aula, misma que implica el dirigir y administrar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es primordial manejar adecuadamente los tiempos de inicio, desarrollo y cierre de las secuencias didácticas, propiciando la participación constructiva de los estudiantes. Esto requiere que los docentes sean flexibles al abordar los temas y que tengan la habilidad de captar los temperamentos, habilidades y áreas de oportunidad de los alumnos, con la intención de promover interacciones respetuosas y empáticas, sin descuidar la rigurosidad a la hora de la evaluación. A continuación analizaremos algunos aspectos relacionados con el tema de la gestión docente.

Como se puede apreciar en las tablas 4 y 5, los balances en las valoraciones del alumnado resultaron favorables para sus profe-

sores en línea en siete de los nueve aspectos considerados sobre la gestión de clase. La Tabla 4 muestra que parecieron más estrictos al calificar, con un balance de 30 %; más exigentes, con casi 15 %; más amables, por casi 13 % y que acortan menos las clases, por poco más de 10 %. La Tabla 4 confirma que los profesores no impartían menos tiempo de clase, y revela que tampoco daban menos sesiones trimestrales en comparación con la modalidad presencial: en estos dos ítems, el porcentaje de alumnos en desacuerdo superó por 11 y 8 % al de quienes estuvieron de acuerdo.

Si bien los resultados sobre varios aspectos favorecen a la modalidad en línea, hay dos temas centrales cuyos registros cuestionan de manera definitiva la pertinencia de esta modalidad. Es considerablemente más frecuente que en línea los profesores hablen demasiado y que conozcan menos a sus alumnos: los balances desfavorables en ambos ítems superaron poco más de 22 y casi 70 %, respectivamente.

Tabla 4.
¿Qué tanto ocurre lo siguiente con tus profesores de clases en línea, en comparación con los de clases presenciales? Gestión de clase

	Menos	Igual	Más	Total
Son estrictos al calificar	13.5	42.9	43.6	100.0
Son puntuales	12.9	49.7	37.4	100.0
Son exigentes	22.4	40.4	37.2	100.0
Son amables	12.2	62.8	25.0	100.0
Recortan el tiempo de clase	33.1	44.2	22.7	100.0
Hablan demasiado en sus clases	18.6	40.4	41.0	100.0
Conocen a sus alumnos	75.5	18.7	5.8	100.0

Fuente: elaboración propia, con base en la encuesta PACLC 2022.

Es probable que el conjunto de los profesores en línea haya trabajado más tiempo efectivo frente a grupo que en los tiempos previos a la pandemia, cuando su labor era presencial. Por ejemplo, en las clases por Zoom impartidas desde casa, los profesores tenían más posibilidades de ser puntuales porque no estaban sujetos a los cotidianos congestionamientos imprevistos en el tránsito vehicular y porque podían pasar de una clase a la siguiente, prácticamente sin pérdida de tiempo. Por otro lado, también es posible que el cansancio y el hartazgo de los alumnos por tener que permanecer largas horas frente al monitor de una computadora, hayan contribuido a generar la idea de que las clases duraban más tiempo.

Tabla 5.
¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre los cursos en línea, en comparación con los presenciales? Gestión de clase

	Desacuerdo	Ni-ni*	Acuerdo	Total
Las clases duran menos tiempo	44.9	21.2	34.0	100.0
Hay menos clases al trimestre	41.0	26.3	32.7	100.0

*Ni acuerdo ni desacuerdo

Fuente: elaboración propia, con base en la encuesta PACLC 2022.

Recapitulando, a juzgar por el sentido de las opiniones de los alumnos, cuando estos tomaban clases en línea, los profesores tendieron a ser más estrictos al calificar que cuando las clases eran presenciales; también, a ser más puntuales y exigentes, pero más amables, y también a dedicarle más tiempo al trabajo docente. No obstante, definitivamente conocían menos a sus alumnos, y eran más propensos a hablar demasiado en sus clases, lo cual seguramente las hacía menos participativas y más cansadas.

Reforzamiento

La última dimensión del trabajo docente que analizaremos, con base en las opiniones de los alumnos, es la dedicada a aquellas actividades que son ideadas por los profesores con la finalidad de reforzar y fortalecer los conocimientos inicialmente aprendidos en las aulas. Entre esta clase de actividades está que los alumnos realicen tareas extra-aula, diseñadas específicamente para propiciar el anclaje de los aprendizajes. También que reciban retroalimentaciones, sobre todo los más rezagados, acerca de su desempeño y el apoyo para la resolución de dudas, a través de asesorías encaminadas a la apropiación de los conceptos aprendidos.

Tabla 6.
¿Qué tanto ocurre lo siguiente con tus profesores de clases en línea, en comparación con los de clases presenciales? Actividades de reforzamiento

	Menos	Igual	Más	Total
Dejan tareas	2.6	25.0	72.4	100.0
Retroalimentan tareas y trabajos	27.1	42.6	30.3	100.0
Dan asesoría a los alumnos	46.2	34.0	19.9	100.0
Se preocupan por el aprendizaje de los alumnos atrasados	48.4	34.2	17.4	100.0

Fuente: elaboración propia, con base en la encuesta PACLC 2022.

La información mostrada en la Tabla 6 da idea de que los alumnos observaron que en los tiempos de las clases en línea los profesores dejaban más tareas que cuando la interacción era presencial, pero que las retroalimentaban de manera similar y

que daban menos asesoría y también se preocupaban menos por el aprendizaje de los alumnos rezagados. Estas valoraciones son coherentes con comentarios en el sentido de que se sentían sobrecargados y sin comunicación fluida y suficiente. Cuando se les preguntó si sus profesores dejaban menos, igual o más tareas, esta opinión predominó con un sorprendente desbalance de casi 70 %. En cambio, las opiniones sobre la retroalimentación de las mismas resultaron más o menos equilibradas. Por su parte, las asesorías y la preocupación por que los alumnos atrasados aprendieran recibieron opiniones con notorios desbalances hacia el "menos", que rondaron el 26 y 31 %, respectivamente.

Sintetizando, los estudiantes observaron que durante la pandemia sus profesores trabajaron más que antes, en cuestiones de preparación y planificación de sus materias. Seguramente el confinamiento obligado operó a favor de esta dimensión de la docencia.

En cuanto las actividades de desarrollo y gestión de clase, las valoraciones fueron más positivas que negativas, salvo en dos cuestiones muy importantes de lo primero y otras dos de lo segundo. Respecto al desarrollo de las clases, sobresalió que en contraste con la docencia presencial, relacionaban menos los temas con otras materias y fomentaban menos la creatividad. En cuanto a las actividades de gestión, los alumnos resaltaron que sus profesores los conocían menos y que recurrían más a la inveterada costumbre de impartir clases-cátedra, fundamentalmente apoyadas en tediosos monólogos discursivos.

La negatividad en las opiniones sobre todos estos tópicos se decanta en la sugerencia expresa más reiterada, dirigida a los profesores, de que se habiliten como docentes en técnicas didácticas y métodos de enseñanza para que sus clases sean más dinámicas y participativas (Hernández y Leyva, 2023). No obstante, surge la reflexión de que, al menos en parte, las defi-

ciencias imputables al estilo de docencia se agudizan cuando en la interacción remota por Zoom no se puede presionar a las audiencias para que activen sus cámaras, debido a la precariedad económica en que éstas viven.

Por su parte, el reforzamiento de aprendizajes en la docencia remota sólo superó a la presencial en cuanto a la asignación de tareas, porque la retroalimentación fue similarmente valorada y las asesorías fallaron más en línea, lo mismo que la preocupación por el aprendizaje de los alumnos más desaventajados. Estos resultados subrayan otra de las sugerencias dirigidas abiertamente por los alumnos a sus profesores: que se comprometan más con su trabajo como docentes.

Los resultados de las clases en línea

La investigación educativa usualmente ha buscado evaluar los resultados de programas educativos, centrándose en el cumplimiento de los objetivos institucionales en el mediano y largo plazos, referidos a las trayectorias estudiantiles, al logro académico y la participación laboral de las personas (Robles y Pérez, 2019). Pero esta investigación, enfocada en los alumnos activos, ubicó cuatro aspectos, no todos coincidentes con los intereses de esa corriente de evaluación. Nuestro interés por observar el logro de los aprendizajes esperados por los estudiantes es concordante, pero no lo son nuestras peculiares inquietudes por enfocar los resultados relacionados con las implicaciones económicas y laborales de los cursos, las elecciones académicas que afectan la propia trayectoria educativa o que expresan satisfacción-insatisfacción con las clases, y los aprendizajes éticos y no éticos, subsumidos en los contenidos informales del currículum oculto.

Ética

Desde finales de los años 1960, ha quedado claro que en el proceso de enseñanza-aprendizaje los alumnos aprenden contenidos no planificados, concebidos como conocimientos curriculares implícitos que constituyen lo que se ha dado en llamar "curriculum oculto" (Centeno y Grebe, 2021; Jackson, 2001). Una parte de estos conocimientos terminan siendo objetivados en prácticas culturales enraizadas en valores de distinta naturaleza. En la cotidianidad de las experiencias interaccionales que se dan dentro de las aulas, los alumnos atraviesan por procesos en los que veladamente construyen estructuras significativas subyacentes a la conducta humana y a la capacidad de pensar. Las pautas éticas son parte de esa clase de estructuras. Se esperaría que en su paso por la universidad, los estudiantes adquirieran orientaciones conductuales centradas en el valor de la verdad, como guía de actuaciones honestas.

Esta investigación abona al entendimiento de lo que ocurre en las clases en línea sobre el tema de la ética académica del alumnado. ¿Cuáles fueron los contenidos éticos de las clases en línea? La información de la Tabla 7 permite avanzar en la respuesta. Se averiguó si los alumnos faltan menos, igual o más, sin que el profesor se entere, en contraste con lo que ocurre en las clases presenciales. Indagaciones similares se emprendieron sobre la copia en los exámenes y sobre el esfuerzo similar de los estudiantes al realizar trabajo en equipo.

Con los datos obtenidos es posible sostener que las clases en línea tuvieron malos resultados en estas tres cuestiones éticas, de hecho resultaron mucho peores que en las clases presenciales. Definitivamente las opiniones desfavorables superaron con mucho a las favorables, los saldos respectivos de 49, 40 y casi 38 %, sustentan el hallazgo (Tabla 7).

Tabla 7.
¿Qué tanto ocurre lo siguiente en las clases en línea, en comparación con las clases presenciales? Ética

	Menos	Igual	Más	Total
Los alumnos faltan sin que el profesor se entere	15.5	20.0	64.5	100.0
Se copia en los exámenes	19.9	19.9	60.3	100.0
Todos los integrantes de los equipos hacen su mejor esfuerzo	48.7	40.4	10.9	100.0

Fuente: elaboración propia, con base en la encuesta PACLC 2022.

La experiencia docente con la virtualidad de quienes trabajamos en esta investigación afianza la idea de que los alumnos fácilmente faltan, se ausentan o se retiran de una clase por Zoom, sin el conocimiento de la acción por parte del docente. Ocurre esto porque la interacción virtual no se da de igual manera que la presencial. Con la intermediación tecnológica, es débil la vigilancia docente. Los alumnos pueden simular su presencia fácilmente, con acciones realizadas para ocultar su ausencia o su distracción en actividades ajenas a la clase, máxime cuando no están obligados a activar sus cámaras.

La copia en los exámenes, ya sean sumativos o formativos, es otro tema grave desde una perspectiva ética. Vulnera directamente los principios de honestidad e integridad académicas. Los exámenes constituyen mecanismos importantes para apoyar la valoración de los conocimientos adquiridos y del desempeño académico alcanzado, por lo que se espera que sean tomados en serio y que el estudiante no actúe falsamente al responder. Definitivamente, la copia del trabajo ajeno o permitir la copia del trabajo propio queda fuera de los márgenes éticos universitarios.

Adicionalmente, cuando ocurre la copia, queda en entredicho la validez sumativa de las evaluaciones e imposibilita su

uso formativo. Si alguien puede simplemente apropiarse del conocimiento de otras personas sin el mínimo esfuerzo mental, entonces resultará imposible saber cuál es su verdadero avance académico. La observación de los resultados derivados de evaluaciones trastocadas no permite saber verdaderamente qué tanto se han comprendido los contenidos, ya que no reflejan la propia adquisición de conocimientos.

Ahora bien, si (abierta o subrepticiamente) la institución admite la copia en las evaluaciones estaría haciendo a un lado el principio de igualdad de oportunidades. Los premios sociales dirigidos a los estudiantes trabajadores y honestos resultarían parecidos a los recibidos por quienes con nulo esfuerzo acreditaron estudios, simplemente copiando trabajos y respuestas de otros. Ello deslegitimaría el modelo educativo, al generar sentimientos de injusticia en parte del alumnado y propiciaría que estudiantes honestos también tomaran atajos a fin de mantener buenas notas, lo cual propagaría la cultura de la deshonestidad académica.

El trabajo en equipo, por su parte, con unos integrantes montados en el esfuerzo de otros, también involucra consecuencias académicas parecidas a las de la copia. Cuando hay alumnos que trabajan menos que sus compañeros, ocultos bajo la ignorancia del docente, también se vulnera la validez de la evaluación, en tanto que ésta no dará cuenta fiel de qué tanto fueron alcanzados los objetivos de aprendizaje ni el nivel del esfuerzo aplicado. Ello puede desmotivar a los miembros más esforzados y sembrar desconfianza entre todos los integrantes del equipo, lo cual podría llevar a la disminución neta en el compromiso con los objetivos académicos.

Logro

La información recabada muestra que los mismos alumnos reconocen que las clases en línea fallan porque los resultados de aprendizaje son más pobres que en la presencialidad,

(continuación)

cuestión ligada a que logran aprobar más fácilmente, aunque dicen que se reprueba con similar frecuencia (Tabla 8). Esto es lo que indican los balances entre las opiniones de acuerdo y desacuerdo registrados por las tres primeras afirmaciones que aparecen en la Tabla 8. El ítem "Se aprende más" captó 55 % más de desacuerdo y "Es más fácil pasar las materias", 13 % más de acuerdo.

Tabla 8.
¿Qué tan de acuerdo o desacuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre los cursos en línea, en comparación con los presenciales?

	Desacuerdo	Ni-ni*	Acuerdo	Total
Se aprende más	66.0	23.1	10.9	100.0
Es más fácil pasar las materias	33.3	19.9	46.8	100.0
Gasté menos dinero	10.3	9.6	80.1	100.0
Es más fácil combinar trabajo con estudios	23.1	21.8	55.1	100.0
Me inscribí a más materias	43.6	17.3	39.1	100.0
Prefiero los cursos en línea	59.0	14.1	26.9	100.0

*Ni acuerdo ni desacuerdo

Fuente: elaboración propia, con base en la encuesta PACLC 2022.

Es entendible que uno de los principales motivos de los débiles aprendizajes en línea, tenga relación con las deficientes interacciones profesor-alumno. Es bien sabido que a pesar de

lo útiles que son las numerosas herramientas para la comunicación remota, es definitivamente imposible emular con ellas la calidad de la comunicación lograda en las interacciones cara a cara. Por ejemplo, resulta prácticamente imposible lograr una visión panorámica fidedigna del conjunto de las microexpresiones del alumnado durante una clase por Zoom, lo cual es fundamental para que el docente identifique a quiénes conviene dirigir preguntas de activación, cuándo es adecuado el compartir comentarios y ofrecer retroalimentaciones. Además, como se ha advertido, frecuentemente las largas horas de clases en línea llevan a la distracción, desmotivación y al cansancio o hartazgo de los estudiantes, y quizá también de los docentes (Hernández y Leyva, 2023).

Economía

Definitivamente, el haber asistido a clases en línea benefició a muchos alumnos en su economía familiar. La afirmación "Gasté menos dinero" captó 70 % más en de acuerdos que en desacuerdos. Este dato significa que alrededor del 80 % del alumnado tuvo ahorros al tomar clases en línea (Hernández y Leyva, 2023). Evidentemente, la asistencia remota no implica gastos extras de transporte, alojamiento o alimentación ni en materiales impresos. Con una buena accesibilidad es suficiente. Disponiendo de anchos de banda y dispositivos electrónicos suficientemente potentes es posible acceder a la información y a las clases desde cualquier lugar y en cualquier momento, lo cual reduce costos y tiempos de viaje.

Como se verá en lo que sigue, otro beneficio económico asociado a las clases en línea fue que buena parte del alumnado pudo contribuir a la economía familiar, gracias a que se le dieron las condiciones académicas para tomar elecciones de participación laboral.

Elecciones académicas y laborales

Las decisiones del alumnado sobre la disposición de sus tiempos académicos y laborales cambiaron durante la vigencia del programa de clases remotas. Los alumnos de las clases en línea tuvieron la oportunidad de gestionar sus vidas de manera diferente a como lo hacían cuando tenían que asistir presencialmente. Dado que tuvieron un ahorro de tiempo en los traslados y menos actividad social por el confinamiento, muchos estuvieron en posibilidad de trabajar además de estudiar y otros pudieron aumentar su carga académica trimestral. Sobre lo primero, esta investigación encontró que a poco más de la mitad, 55.1 %, se le facilitó comprometerse con una combinación de tiempos y roles de estudiante-trabajador (Tabla 8), y que más del 70 % de hecho trabajó al menos un mes mientras tomaba clases en línea.[1] Por otro lado, ya se sabía que en condiciones de normalidad sanitaria, fuera de toda contingencia epidemiológica, una porción importante del alumnado de la UAM-Iztapalapa, 35 %, ya lidiaba con dicha combinación de actividades (Rodríguez y Hernández, 2008, 2017). El amplio contraste de estas cifras evidencia que, definitivamente, el acceso a la virtualidad académica operó como un facilitador del acceso al trabajo.

Sobre la posibilidad que tuvo el alumnado de aumentar su carga académica trimestral, los datos arrojaron que casi 40 % aprovechó para inscribirse a un mayor número de asignaturas del acostumbrado. Esto fue posible gracias a la combinación de la gratuidad educativa con un poderoso aliciente adicionado por la institución, al suspender mientras operara el PEER las penalizaciones por reprobar UEA asentadas en el Reglamento de

[1] Esta información se basa en las respuestas captadas por una de las preguntas contenidas en el apartado sociodemográfico del instrumento aplicado para esta investigación, analizada en Hernández y Leyva (2023).

Estudios Superiores[2] (UAM, 2022). Así pues, con la pandemia se pudo reprobar cualquier número de veces sin consecuencia reglamentaria alguna.

Finalmente, interesa saber sobre los resultados de haber experimentado con la modalidad remota, implicados en las posibles elecciones de los alumnos entre asistir a clases remotas o a presenciales. De acuerdo con la información obtenida, la gran mayoría de los informantes definitivamente no optaría por la modalidad en línea, si tuvieran oportunidad de elegir, porque sólo 27 % reportó preferencias en este sentido.

Es entendible que, si los alumnos tuvieran que elegir, al menos 60 % optaría por las clases presenciales. Como esta investigación ha mostrado, en general sienten que les permite acceder a mejores aprendizajes y a sesiones menos aburridas y más prácticas, además de que disfrutan la interacción social en las aulas físicas. Los intercambios cara a cara con profesores y pares, así como la posibilidad de discutir y recibir retroalimentaciones inmediatas, son beneficios difícilmente asequibles en entornos virtuales, poco interactivos. Adicionalmente, los ambientes de aprendizaje presenciales son motivadores, dado que sólo en ellos existe la posibilidad de recibir ayuda y consejo directos, además de compartir ideas fluidas con los pares.

Conclusiones y reflexiones finales

Sin lugar a dudas, el programa de clases en línea implementado durante la pandemia en la UAM-Iztapalapa cumplió con la encomienda de propiciar la continuidad de las actividades universitarias de docencia-aprendizaje, pero ¿qué repercusiones tuvo en la docencia y cuáles fueron sus resultados, a la luz de la experiencia previa con las clases presenciales? De los análisis

[2] El Reglamento de Estudios Superiores de la UAM especifica que los alumnos tienen hasta cinco oportunidades para acreditar una UEA: dos en evaluación global, cursando la asignatura, y otras tres en examen de recuperación.

mostrados en el cuerpo de este reporte, sobre las opiniones de los alumnos, se desprende que el trabajo de docencia en línea fue definitivamente bien valorado en cuanto a las actuaciones de preparación de clases, dados los mayores esfuerzos y tiempos de dedicación observados, seguramente propiciados por el obligado aislamiento social. No obstante, fue muy cuestionado por los métodos de enseñanza utilizados, así como por sus deplorables resultados de aprendizaje, tanto en lo concerniente al currículum formal como al oculto, relacionado con la cuestión ética.

Las formas de enseñanza giraron en torno al modelo de clase-cátedra tradicional, inherentemente centrado más en el profesor que en el alumno, quien básicamente jugó un papel de receptor pasivo de información. Por ello, hubo quienes calificaron las clases en línea de aburridas, estáticas o tediosas, y manifestaron que en ellas habían notado menor preocupación por el rezago de los alumnos más desaventajados y menor atención fuera de clase. Quizá estas deficiencias hayan sido más evidentes en el entorno virtual, pero en realidad han representado un gran desafío habitual para la institución, incluso dentro de la normalidad presencial.

En cuanto a los resultados de la docencia en línea, implementada en combinación con la suspensión institucional de toda penalización normativa por reprobar, ésta propició beneficios para dos porciones importantes del alumnado: una (70 %) que, con la necesidad de contribuir económicamente a la solución de dificultades económicas familiares, decidió contender con el doble papel de estudiante-trabajador; y otra (40 %) que, inquieta por avanzar más rápido en el plan de estudios, decidió aumentar su carga trimestral de créditos académicos. No obstante estas ventajas para subpoblaciones específicas, en el mediano y largo plazos, el alumnado en su conjunto tendrá que asumir los importantes perjuicios implicados en el deficiente logro formativo.

Desde la perspectiva de los alumnos, sus aprendizajes fueron considerablemente menores en línea. Dos tercios respondió en

este sentido, aunque reconocieron que era más fácil pasar las materias. ¿Cómo es posible esto, a pesar de haber reconocido que los exámenes tenían similar dificultad? La explicación se encuentra en el terreno de la ética: se les facilitó aprobar, no por haber alcanzado mejores aprendizaje, sino porque en línea era más fácil faltar sin que el profesor se enterara (64.5 %), y porque también era más fácil copiar en los exámenes (60.3 %). Eso se desprende de los análisis de asociación específicos sobre los ítems involucrados.

Al igual que la dimensión sobre el logro en contenidos formales del currículum, la ética de la enseñanza en línea también arrojó saldos desfavorables. Los alumnos reconocieron que, con el debilitado control docente, inherente al uso de las aplicaciones electrónicas, se podía copiar más fácilmente en los exámenes, también faltar o ausentarse de clase, y trabajar en equipo esforzándose menos que otros integrantes. Estos timos éticos no son exclusivos de nuestro contexto cultural, como se puede apreciar en Marzo y Ramírez (2023), Mauri *et al*. (2022), Krambia y Spanoudis (2022) y Chirumamilla (2020).

A la luz de lo encontrado en esta investigación, vale la pena reflexionar sobre la pertinencia de impulsar programas de docencia en línea. No conviene a la institución hibridar la formación universitaria porque estaría abonando a la gestación de una desconfianza social sobre la validez fáctica del título portado por sus egresados, a la hora de participar en los mercados de trabajo. Se sugiere pensar mejor en forjar una institución universitaria virtual paralela, mas no amalgamada a la presencial, enfocada en satisfacer la demanda de un alumnado con necesidades y actitudes específicas, mediante planes y programas enteramente virtuales, operados por plantillas docentes específicamente perfiladas para ese tipo de enseñanza-aprendizaje, y emisora de títulos que amparen explícitamente esa modalidad de formación. Ello evitaría el demérito social de la institución presencial tradicional, cuyo prestigio ha costado tanto trabajo construir.

Referencias

Arias, S., Labrador, N. y Gámez, B. (2019). "Modelos y épocas de la evaluación educativa". *Educere, 23*(75): 307-322. <http://bit.ly/3RGsKPZ>.

Centeno, Á. y Grebe, M. (2021). "El currículo oculto y su influencia en la enseñanza en las Ciencias de la Salud". *Investigación en Educación Médica, 10*(38): 89-95. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.38.21350>.

Chirumamilla, A., Sindre, G. y Nguyen-Duc, A. (2020). "Cheating in e-exams and paper exams: the perceptions of engineering students and teachers in Norway". *Assessment & Evaluation in Higher Education, 45*(7): 940-957. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1719975>.

Formichella, M. (2011). "Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen". *Revista Educación, 35*(1): 1-36.

Hernández, J. M. y Leyva, P. M. A. (2023). *La experiencia sobre las clases en línea. El caso del alumnado de Sociología en la UAM-Iztapalapa* (Reporte de Investigación). Documento no publicado.

Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas* (6ª. ed.). Morata y Paideia.

Krambia, M. y Spanoudis, G. (2022). "Lessons learned during Covid-19 concerning cheating in e-examinations by university students". *Journal of Financial Crime, 29*(2): 506-518. <https://doi.org/10.1108/JFC-05-2021-0105>.

La República (2019, diciembre 18). "Todo lo que no se mide, no puede progresar". *La República*. <https://bit.ly/3PYJPDh>.

León-Portilla, M. (2017/1956). *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes* (undécima edición). Universidad Nacional Autónoma de México (unam).

Mauri, M., Vilafranca, I. y José, C. (2022). Compromiso ético y responsabilidad en el contexto universitario. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 15*(1): 1-13. <https://doi.org/10.1344/reire.36970>.

Marzo, N. M. y Ramírez, A. M. (2023). "Comportamientos fraudulentos entre el alumnado de grado en época de COVID-19". *Revista Complutense de Educación, 34*(1): 145-155.

Mora, A. (2004). "La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos". *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 4*(2): 1-28. <https://bit.ly/48D50lC>.

Rodríguez, L. J. y Hernández, V. J. (2008). "La deserción escolar universitaria en México. La experiencia de la Universidad Autónoma Metropolitana campus Iztapalapa". *Actualidades de Investigación en Educación, 8*(1): 1-30.

Sellan, M. (2017). "Importancia de la motivación en el aprendizaje". *Sinergias Educativas*, *2*(1): 13-19. <https://doi.org/10.37954/se.v2i1.20>.

Stufflebeam, D. L. y Coryn, C. L. (2014). "Daniel Stufflebeam's CIPP model for evaluation: an improvement and accountability-oriented approach". En: D. L. Stufflebeam y C. L. Coryn. *Evaluation theory, models and applications* (309-339). Jossey-Bass.

Stufflebeam, D. y Shinkfield, A (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia.

Universidad Autónoma Metropolitana (uam) (2020). *Proyecto emergente de enseñanza remota* (PEER). Universidad Autónoma Metropolitana. <https://bit.ly/48DlJWe>.

_____ (2021a). "La UAM aprobó el Programa de Transición de Enseñanza en la Modalidad Mixta". *Semanario de la UAM, 3*(5): 4-5.

_____ (2021b, mayo 31). *Informe general de la UAM en la emergencia sanitaria*. <https://bit.ly/3RM6btf>.