



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y
SOCIALES**

**PRÁCTICAS DOCENTES VIRTUALES EN EL
SERVICIO SOCIAL DURANTE LA PANDEMIA POR
COVID-19**

INFORME DE SERVICIO SOCIAL

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA**

**PRESENTA:
DIANA MORA AVILA**

**DIRECTORA DE INFORME
LIC. GABRIELA YAZMIN DELGADILLO GUEVARA**



CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mis hermanos, que me han cuidado y protegido toda mi vida.

A mi padre, que me ha enseñado el valor del trabajo y esfuerzo.

A mi madre, que sin su guía, cariño y comprensión estaría perdida.

A toda mi familia, por ser tan especial.

A mi pareja, por toda su valentía y dedicación.

A mis maestros, por todo...

Tabla de contenido

Introducción	5
Justificación	8
Objetivos	10
Capítulo 1: FCPyS, UNAM	11
<i>Reseña Histórica</i>	<i>11</i>
<i>Ubicación Geográfica</i>	<i>12</i>
<i>Filosofía Institucional</i>	<i>13</i>
<i>Objetivo De La Institución</i>	<i>14</i>
Capítulo 2: Sobre el Servicio Social	15
<i>Programa “Apoyo Al Docente”</i>	<i>15</i>
<i>Actividades A Realizar</i>	<i>16</i>
<i>Implementación De Actividades</i>	<i>18</i>
<i>Resultados</i>	<i>24</i>
Capítulo 3: Análisis del Servicio Social	34
<i>Retos En Las Asignaturas</i>	<i>34</i>
Retos de Organización En Las Asignaturas Y Con Las Herramientas Tecnológicas	35
Retos Asociados Con La Pandemia	39
Retos De Enseñanza-Aprendizaje	41
<i>Recomendaciones Educativas</i>	<i>45</i>
Recomendaciones De Organización Y Herramientas Tecnológicas	45
Recomendaciones Asociadas A La Pandemia	48

	4
Recomendaciones De Enseñanza-Aprendizaje	50
<i>Aprendizaje Adquirido</i>	55
Conclusiones	62
Referencias	70
Apéndice A “Cuestionario Diagnóstico en AOP”	75
Apéndice B “ Rubricas de trabajo en AEE”	77
Referencias de los apéndices	84

“La buena enseñanza puede superar una pobre elección de tecnología

Pero la tecnología nunca podrá salvar a la mala enseñanza”

-Melchor Sánchez Mendiola

Introducción

Informe de práctica de servicio social realizado del 21 de septiembre de 2020 al 21 de septiembre de 2021, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), bajo el programa “Apoyo al docente”. El presente trabajo tiene como propósito exponer, analizar y proponer ejes de ayuda y orientación para mejorar las prácticas educativas observadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje ejercidos en la facultad. Bajo una perspectiva constructivista del aprendizaje, entendida como: una construcción constante del conocimiento, basada en diversos factores como el contexto social, experiencias de vida, conocimientos ya aprendidos, etc. Por ende, el aprendizaje no es individual, sino colectivo. Si bien, el proceso de aprendizaje se hace personalmente, no es debido a un solo sujeto, más bien gracias a los diversos factores que intervienen en la construcción de significados.

Por lo tanto, la crítica del proyecto estará guiada hacia:

1. Las relaciones docentes-estudiantes y cómo su interacción puede o no afectar positivamente a estos.
2. Las prácticas, estrategias y dinámicas educativas significativas, así como el rol activo del estudiantado. Es decir, involucrarlo a su propio aprendizaje.
3. La importancia de las emociones y sentires que enriquecen o limitan la práctica educativa del grupo (docente titulares, profesores adjuntos y alumnos)

Respecto al punto tres, es necesario mencionar que entre las propuestas realizadas (capítulo tres) se sugiere el marco educativo “Comunidad de Indagación” (CoI), también guiado por el enfoque constructivista, aprendizaje social y colaborativo. Este modelo concibe parte de la presencia social como la expresión afectiva. Es decir el compartir emociones, sentimientos y valores de modo que sumen al proceso educativo, además se ha demostrado que “una relación entre presencia social y aprendizaje percibido; los estudiantes que advirtieron una alta presencia social aprendieron más que aquellos que percibieron una baja presencia social” (Fiock,2020,4)

Este informe se deriva de la reflexión suscitada durante el periodo como docente adjunta. Cabe mencionar que dicha etapa tuvo lugar durante el confinamiento social causado por la pandemia por COVID-19. Durante dicho periodo, la educación sufrió grandes dificultades, ya que eran pocas las instituciones que contaban con una estructura en educación virtual. Pronto hubo un debate sobre el uso de las TICs (Tecnologías de la Información y Comunicación) respecto a qué tanto beneficiaban la educación en línea. No obstante, la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México) implementó el “Campus Virtual de la UNAM” con diversas herramientas y aplicaciones gratuitas para su comunidad.

A pesar de las medidas tomadas por la institución, se evidenciaron problemas sociales que limitaron el acceso a las clases, tales como: desigualdad de recursos electrónicos, medios de comunicación y conectividad, conflictos en el tránsito de modalidades (presencial a virtual o clases en línea) por parte de profesores y alumnos y los propios problemas de salud física, mental y/o emocional. Aunado a lo anterior, se encuentran las condiciones laborales de los educadores durante el confinamiento, ya que en el semestre 2021-2 se realizó un paro de labores por parte de titulares y docentes adjuntos para exigir el pago de salarios atrasados a la universidad. Cabe mencionar que no fue la única facultad que tomó esta medida.

En cuanto a los riesgos temidos por el gremio educativo con sus estudiantes, se encuentran: el abandono escolar, el rezago educativo y la pérdida de aprendizajes durante las clases virtuales. Para la UNAM “en 2020 un 20% de estudiantes estaban en riesgo de abandonar estudios por la pandemia, mientras que para 2021 se incrementó en 228% el estudiantado que solicitó suspensión temporal de estudios” (Díaz, Alatorre y Castañeda,2022). En un futuro, estos problemas pueden ser parte de los indicadores sobre desempleo, problemas salariales, pobreza, delincuencia, trabajo informal, entre otros. No obstante, entre las áreas de oportunidad que pueden beneficiar a la sociedad está el uso de los dispositivos y aplicaciones tecnológicas. No es garantía, pero al implementar las condiciones necesarias a nivel nacional para una efectiva enseñanza en línea, habrá más posibilidades de acceso a la escuela en todos los niveles educativos. Empero, con el acompañamiento de docentes que aprovechen los espacios y dinámicas que ofrecen las TICs. Además, se requiere un análisis de los medios digitales utilizados, como principio del aprendizaje activo y crítico.

Por otra parte, debido a cuestiones de privacidad y respeto no se mencionan los nombres de los profesores titulares, adjuntos y estudiantes. Cabe señalar que el propósito del trabajo consiste en analizar las prácticas educativas y lo que atañe a estas. Durante el semestre 2021-1 se colaboró en la asignatura “Análisis de las Organizaciones Públicas” (AOP), mientras que para el siguiente ciclo escolar, 2021-2, se participó como profesora adjunta en la asignatura “Argumentación y Expresión Escrita” (AEE). La primera corresponde a tercer semestre, mientras que la segunda se imparte a estudiantes de segundo semestre, ambas de lo que se denomina “tronco común”.

La estructura y desarrollo del trabajo contiene una parte introductoria, después se divide en tres capítulos: el primer apartado corresponde a la institución donde se realizó el servicio social;

después, el capítulo dos muestra, únicamente, la descripción de las asignaturas, actividades, dinámicas de aprendizaje y evaluación y la exposición de las calificaciones como resultado de la práctica docente; en el capítulo tres, se analizan los elementos mencionados en el apartado previo. Este, se organiza como retos y recomendaciones en: la organización y herramientas tecnológicas, asociados a la pandemia y de enseñanza-aprendizaje. También se describen los aprendizajes adquiridos durante el servicio, que involucran aspectos sobre la profesión docente a tomar en cuenta. Posteriormente se encuentran las conclusiones, donde se busca retomar y dar cierre a cada uno de los temas señalados: los resultados de las asignaturas, los problemas principales de acuerdo al informe y la experiencia como profesora adjunta. Finalmente, se encuentran las referencias, apéndice A y apéndice B.

Se espera que el orden establecido sea de ayuda para los lectores. Además del presente apartado como contexto al escrito. Es importante mencionar que si bien el presente trabajo surgió de la experiencia virtual de docencia, no impone mayor consideración en cuanto a las recomendaciones que en este se hacen, debido a que, en parte, los elementos que aquí expondré tienen su práctica dentro del aula como de forma virtual.

Justificación

Si bien las calificaciones refieren a un intenso debate sobre la evaluación del aprendizaje y su desempeño, es difícil objetar que como indicador de conocimiento (con sus deficiencias) muestra una parte del proceso educativo enseñanza-aprendizaje. Es por lo anterior que el presente trabajo está sustentado en dos ámbitos. El primero se refiere al control de evaluaciones que se realizó para cada una de las materias, donde se valoró actividades continuas durante y fuera del tiempo de clase (controles de lectura, cuestionarios, etc.), exposiciones por unidades y trabajos finales, los cuales se reflejan en el registro efectuado por el equipo docente. Mientras el segundo

corresponde a ámbitos de carácter problemático en general, por mencionar algunos hechos nos referimos a la organización, planeación y resultados de las clases y las herramientas en línea que se utilizaron. Además del acercamiento, comunicación e identificación entre los miembros del grupo.

En relación a lo anterior, es que desde la propia trayectoria sociológica inclinada a la educación, surgió el interés de analizar y repensar las prácticas educativas que los docentes implementan en las clases virtuales, empero, también se menciona la vida educativa previa a la pandemia. De qué manera se está enseñando a los futuros científicos sociales, y de qué manera se aprende. Si bien, el conocimiento es importante para enseñar, también lo es la vocación docente, es decir, tener las habilidades para crear un aprendizaje significativo. Impartir enseñanzas que creen sentido desde la experiencia individual y, posteriormente, sean aplicados en la vida cotidiana. Esto se analizará con mayor detenimiento en el capítulo tres: “Recomendaciones de enseñanza-aprendizaje”.

Cabe destacar que, no se busca demostrar ninguna verdad absoluta ni hallar las formas efectivas de la enseñanza, sino reflexionar en cuanto a las consecuencias que ciertas prácticas, efectuadas en línea o de forma presencial, pueden conllevar para los estudiantes y los profesores. Se intenta analizar de acuerdo a las posibilidades y planteamiento del problema ¿por qué el alumnado no quiere participar? ¿por qué prefieren apagar su cámara en las clases en línea? ¿por qué no realizan las actividades? E intentar encontrar conexiones con el desarrollo de la asignatura. Todo con el fin de que exista una participación activa ¿qué plataforma en línea permite tener mayor comunicación con el grupo? ¿de qué otra forma pueden aprender? ¿qué se puede hacer como educadores? Por lo tanto, en el informe solo se retoman algunos elementos fuera de la enseñanza

(salarios docentes, condiciones laborales, etc.) a modo de comprender la posición de profesores y estudiantes, más no para demostrar leyes generales.

Objetivos

Objetivo General

Señalar los elementos observados que impiden un activo proceso de enseñanza-aprendizaje entre estudiantes y profesores en las asignaturas en las que se realizó el servicio social.

Objetivos Específicos

- Exponer las dificultades de enseñanza desde la experiencia como profesora adjunta
- Criticar de manera constructiva los métodos y prácticas de enseñanza
- Reflexionar en torno a los retos de aprendizaje que tuvieron los (as) alumnos (as)
- Realizar recomendaciones en cuanto a los métodos, herramientas, acercamiento, comunicación y prácticas de enseñanza para con los estudiantes.

Capítulo 1: FCPyS, UNAM

Reseña Histórica

Como consecuencia del contexto socio-político internacional después de la Segunda Guerra Mundial, se llevaron a cabo diversos organismos internacionales y nacionales para la resolución de conflictos, convenios para instituir la paz y diplomacia entre naciones. De este modo, México fue partícipe del cambio, motivado por el gremio educativo e intelectual, así como por los gobiernos de Miguel Alemán y Adolfo Ruiz Cortines. Entre los ejes de acción se encontró la creación de la “Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales” (ENCPyS) a partir de la propuesta del plan de estudios y del reglamento orgánico de la institución elaborado por Lucio Mendieta y Núñez (sociólogo y jurista). Esta propuesta fue aceptada el 3 de mayo de 1951 por el H. Consejo Universitario y apoyada por el rector en turno, el Dr. Luis Garrido, “Estamos viviendo una era de mayores relaciones internacionales. Los órganos de carácter universal se multiplican... México cuenta con un selecto y pequeño grupo de internacionalistas que necesitan nuevos refuerzos y sustituciones... a fin de... un mayor entendimiento y bienestar entre todas las naciones...” (Ludlow,1984;105). Cabe destacar la falta de instalaciones propias de la ENCPyS, por lo que fue establecida provisionalmente, primero en el número 4 de la calle Miguel Schultz en la colonia San Rafael en la Ciudad de México. Después, en 1954 se mudó a la antigua casa de Los Mascarones en Ribera de San Cosme. Posteriormente, en 1959 se instauró por 25 años entre la Facultad de Economía y la Torre II de Humanidades. Finalmente, en 1984 con el doctor Carlos Sirvent Gutiérrez (director de la FCPyS de 1984 -1988) se inauguran las instalaciones en el circuito Mario de la Cueva, de acuerdo con Víctor Juárez (2021)

El 9 de julio de 1951 se comenzaron las actividades educativas, con 142 estudiantes inscritos, 129 hombres y 13 mujeres, bajo la dirección de Ernesto Enríquez Coyro. Muchos de los

y las profesoras del momento llegaron de facultades como Derecho y Ciencias Sociales (Ahora Facultad de Derecho) y Filosofía y Letras. Las carreras impartidas en la ENCPyS en su inicio fueron: Ciencias de la Diplomacia, Periodismo, Ciencias Políticas y Ciencias Sociales. Después, con la llegada del nuevo director (1957 -1965), el doctor Pablo Gonzalez Casanova, se estableció la licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública, surgió Sociología, Diplomacia pasó a ser Relaciones Internacionales y Periodismo continuó así por casi dos décadas, cuando cambió a Comunicación y después Ciencias de la Comunicación. Para 1968 con la ayuda del intelectual Enrique Gonzalez Pedrero y el sociólogo Daniel Cosío Villegas se impulsó el programa de posgrados y doctorados; en consecuencia, la Escuela Nacional dejó de reconocerse como tal, para convertirse en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Cabe mencionar que desde 1976 los programas de la licenciatura de la Facultad también se imparten en la modalidad abierta con el desarrollo del Sistema de Universidad Abierta (SUA). Actualmente, aparte de las cinco licenciaturas que imparte la FCPyS: Sociología, Relaciones Internacionales, Comunicación, Ciencia Política, Administración Pública y Antropología; cuenta con maestrías en Estudios Políticos y Sociales, Gobierno y Asuntos Públicos, Comunicación, Estudios en Relaciones Internacionales, Demografía Social y Estudios México-Estados Unidos. Asimismo, con doctorados correspondientes a cada una de las licenciaturas exceptuando Antropología, y especialidades en: Análisis Político, Comunicación y Campañas Políticas, Negociación y Gestión de Conflictos Políticos y Sociales, Opinión Pública y Seguridad Pública.

Ubicación Geográfica

La FCPyS está ubicada en Ciudad Universitaria, en la calle Mario de la Cueva, s/n, Alcaldía Coyoacán y código postal 04510. Cerca del metro “Universidad” de la Ciudad de México. A continuación se muestra la figura 1 para conocer la ubicación geográfica de la facultad.

Figura 1

Ubicación de la FCPyS



Nota. Adaptado de *Ubicación de la FCPyS* [Captura de pantalla], de Google Maps, 2022. El punto rojo de la imagen marca la ubicación de la facultad.

Filosofía Institucional

De acuerdo con la página web de la facultad (UNAM,FCPyS, 2014-2019) la institución tiene como misión: “formar profesionales especialistas, maestros, doctores, e investigadores en las Ciencias Políticas y Sociales, con alto nivel académico, valores éticos y con capacidad para analizar y transformar la realidad social contemporánea”. Mientras que la visión está enfocada a: “que la facultad de Ciencias Políticas y Sociales cuente con un tejido académico cohesionado y de alta calidad, cuyo trabajo le permita consolidar su liderazgo en la creación, transmisión y difusión de conocimientos en las Ciencias Políticas y Sociales, así como, ser referente en el debate de los grandes problemas nacionales, a la vez, que brinde la atención integral a sus estudiantes”.

Objetivo De La Institución

Con base en el “Plan de desarrollo institucional de 2020- 2024” realizado por la actual directora del plantel, la Dra. Carola Isabel García Calderón, el objetivo de la labor educativa en la facultad es “fortalecer la formación académica integral de los alumnos y facilitar su incorporación al mercado laboral. Lo anterior se logrará promoviendo la movilidad de los alumnos a instituciones nacionales e internacionales; así como al implementar que cursen al menos una materia de su plan de estudios en inglés; y al incluir que puedan optar por cursar asignaturas en diferentes facultades de la UNAM, como inicio a un acercamiento epistémico en los saberes complejos necesarios de su formación”.

Capítulo 2: Sobre el Servicio Social

Programa “Apoyo Al Docente”

El programa de “Apoyo a la Docencia” en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS) tiene como propósito complementar la formación académica de los y las ayudantes mediante su propio desempeño en funciones docentes como apoyo al profesor titular. El programa cuenta con cuatro modalidades: servicio social, práctica docente, meritoria y remunerada. Para cada modalidad el o la solicitante debe cubrir los siguientes requisitos: carta propuesta del profesor titular donde se justifique la participación del candidato, contar con promedio mínimo de 8.0, presentar la lista oficial de alumnos en el grupo, entregar los documentos mencionados en el Centro de Estudios respectivo, en este caso el Centro de Estudios Sociológicos (CES), y para ser profesor adjunto en las materias de séptimo semestre en adelante es necesario contar con el 100% de créditos.

Para fines del presente trabajo hablaremos únicamente de la primera modalidad, en la cual, además de los requisitos mencionados, se requiere contar con el 70% de los créditos totales del plan de estudios de la carrera, los cuales se obtienen al concluir el sexto semestre de la carrera de acuerdo con el plan de estudios correspondiente. Para hacer el servicio social mediante el programa “Apoyo a la Docencia” es preciso realizar dos adjuntías en un semestre o bien, haber hecho una adjuntía por dos semestres, también se deberá cumplir el servicio en un lapso no menor a seis meses ni mayor a dos años. De acuerdo con lo anterior, el presente trabajo está elaborado con la experiencia de dos semestres continuos, es decir, en el periodo de un año. La primera asignatura en la que se colaboró fue “Análisis de las Organizaciones Públicas” (AOP) durante el semestre 2021-1, mientras que la segunda fue en el ciclo escolar 2021-2 en “Argumentación y Expresión Escrita” (AEE).

Actividades A Realizar

La organización del presente apartado está dispuesta en orden cronológico, es decir, se comienza con compilación de las actividades realizadas en cada asignatura para después detallar las mismas y concluir con los resultados de las medidas implementadas en cada materia. Es importante mencionar que a pesar de la similitud de las actividades realizadas, existen diferencias importantes entre cada materia, mismas que se harán más evidentes en el capítulo tres.

Para “Análisis de las Organizaciones Públicas” se comenzó con la planeación y diseño del plan de trabajo, lo que implicó revisar la presentación del curso, los objetivos, los temas y los textos de la asignatura, las actividades continuas (como cuestionarios y controles de lectura), los proyectos por unidad y sus características, el trabajo final, la forma de evaluación y la bibliografía complementaria. También se realizó un cuestionario diagnóstico (Ver Apéndice A) para conocer las dificultades y condiciones materiales con que los alumnos ingresaron a la materia, lo cual permitió ser flexibles con aquellos estudiantes que enfrentaban situaciones más complejas. Este formulario, fue realizado por el apoyo docente, mientras que las preguntas fueron planteadas gracias a su experiencia como estudiante y con ayuda de otros formularios respondidos para la Facultad durante el periodo de clases virtuales.

Debido al carácter en línea que requirió la asignatura, también se planificó y crearon los grupos y páginas que las plataformas de Google y redes sociales nos permitieron hacer uso. Es decir, en la plataforma de Google Drive se ubicó el contenido teórico y documentos relacionados a la clase; mediante las redes sociales (Whatsapp y Facebook) se comunicó el grupo, y, en la plataforma virtual de Zoom, Google Meet y Blue Jeans se desarrollaron las clases a distancia. Se aprovechó este último medio para el registro de asistencias y participaciones del alumnado como

elementos de la evaluación, así como la aplicación de cuestionarios rápidos y presentación de exposiciones.

De igual forma, para “Argumentación y Expresión Escrita” se comenzó con la elaboración del marco de trabajo que incorporó los objetivos de la clase, la estrategia y técnicas de enseñanza-aprendizaje, los recursos didácticos, los temas y lecturas, la forma de evaluación, los criterios de los trabajos por unidad y el proyecto final, así como la bibliografía complementaria. Para las herramientas tecnológicas se emplearon las ya establecidas por el profesor titular: como Google Classroom, Gmail , Drive y Zoom. Para la presente asignatura Google Drive, Classroom y Gmail se usaron para compilar el material de lectura, la entrega de tareas, medios de comunicación y las sesiones asincrónicas. Mientras que en Zoom se desempeñan las actividades educativas sincrónicas, además de aprovecharse como otro medio de comunicación. Respecto a la evaluación se registró la asistencia como requisito para tener derecho a calificación, no obstante los formularios, cuestionarios en Kahoot, fichas de lectura, trabajos por unidad y trabajo final fueron tomados como parte de la evaluación.

Para las dos asignaturas, el equipo docente contribuyó a la discusión de contenidos en busca de la asimilación de conocimiento y aprendizaje activo tanto de estudiantes como de profesores. Adicionalmente, el apoyo en la solución de conflictos entre estudiantes también fue parte de la labor de adjuntía; aunque no se expone en el programa “Apoyo al docente”, se dio de manera implícita en la propia interacción. Por otro lado, como parte del proyecto para ser docente de apoyo, se requiere impartir una sesión bajo la supervisión del profesor titular, en la cual se planeó desde un tema asignado, el material didáctico a utilizar y los materiales complementarios (lecturas, imágenes, videos, películas, entre otras). El objetivo de esta sesión fue contribuir a la formación

pedagógica de la vida profesional del profesor adjunto. Lo cual se ve fortalecido al resolver dudas y/o provocar la reflexión de los estudiantes.

Implementación De Actividades

En el presente apartado se retoman las actividades antes mencionadas a mayor detalle sobre sus métodos y procesos de ejecución. Recordemos que el actual capítulo es meramente descriptivo, y su intención es señalar de manera puntual las tareas realizadas, los retos, los métodos y las dinámicas de enseñanza-aprendizaje para, posteriormente analizar sus alcances y limitaciones.

Como se mencionó anteriormente, se comenzó con la consolidación del marco de trabajo para “Análisis de las Organizaciones Públicas”. Aproximadamente un mes antes de que iniciara el semestre, se acordó mediante reuniones virtuales del equipo docente (profesor titular y adjunta) el objetivo del programa, la estructura por unidad con sus objetivos correspondientes así como el material de lectura y actividades de evaluación por sesión. El plan de trabajo se basó en marcos de trabajos anteriores, sin embargo, se reemplazaron los textos “viejos” por otros más novedosos. Se diseñaron cuatro unidades que abarcan desde la comprensión de conceptos básicos de lo que se denomina “público” hasta los elementos que comprenden una organización. Al inicio del semestre, se conformaron equipos para el desarrollo del proyecto final, el cual consistió en crear una organización pública que tuviera relación con el país y la actual pandemia por Covid-19. Al finalizar cada unidad se organizaron exposiciones con cada uno de los equipos para que presentaran los contenidos temáticos de dicha unidad a sus proyectos. Al término de las exposiciones el docente titular y la docente adjunta, retroalimentaban a cada equipo. La siguiente clase a las exposiciones se realizaba de manera asincrónica, a efecto de que cada organización incorporará a sus proyectos la retroalimentación dada por los profesores. Por último, se planificó

que al término de la unidad dos, se presentara una especialista en project management y gestión organizacional, para apoyar a los alumnos en sus propios proyectos.

Con la elaboración del marco de trabajo, se decidió que las actividades continuas o tareas fueran controles de lectura y cuestionarios rápidos en la plataforma interactiva Kahoot. Estos últimos fueron una propuesta de la profesora adjunta, pensada como una dinámica alternativa a los controles de lectura. De acuerdo con el criterio del maestro encargado, se asignaba control de lectura o cuestionario a cada una de las lecturas. Lo anterior depende de la relevancia del texto, si el maestro lo consideraba primordial para el curso se asignaba control de lectura. Los controles se entregaban, por correo electrónico, antes de la clase acordada a esa lectura y tema, mientras que los cuestionarios se aplicaban durante la clase. Para estos últimos, el alumnado debía descargar la aplicación o abrir la página web en un dispositivo móvil e ingresar un código único del cuestionario y su nombre. Al mismo tiempo en que leían las preguntas que se proyectaban en la videollamada, debían seleccionar el color o figura geométrica de la respuesta correcta, desde otro dispositivo o ventanilla web. Es decir, debían estar atentos a la pantalla de preguntas y a la pantalla de respuestas para contestar. Al final de la dinámica la plataforma Kahoot mostraba los resultados individuales de los jugadores, hecho que agilizó el registro de calificaciones, ya que cada cuestionario consistió en cinco preguntas, cada una con un valor de dos puntos para lograr un máximo de diez.

En cuanto a la organización y seguimiento de los aspectos técnicos y tecnológicos de la asignatura, se acordó que el registro de calificaciones, tareas y proyectos; así como la atención al correo de la asignatura; y la creación de videollamadas y comunicación del grupo fueran exclusivos de la docente de apoyo. No obstante, para la creación de cuestionarios kahoot, asignación de calificaciones de exposiciones y trabajos finales, se dividió el trabajo entre ambos profesores. Es

importante mencionar que se decidió crear un correo Gmail específico para la materia, lo cual mantuvo orden en el registro de actividades, ya que no se mezclaban con mensajes de otras índoles.

Por otro lado, las aplicaciones que apoyaron el desarrollo del curso fueron Google Drive, Gmail, Facebook y Whatsapp. La primera actuó como archivo grupal, ya que cada unidad contenía las lecturas para cada clase. Asimismo el alumnado podía subir las presentaciones de cada exposición parcial. Y, no menos importante fue la comunicación de los avances de los estudiantes; cada determinado tiempo se añadía el archivo de control y registro de los elementos evaluados para que cada estudiante conociera su desempeño o bien, comentara si había algún error en su registro. Los elementos a evaluar fueron: asistencia y participación en clase, cuestionarios rápidos, control de lectura, evaluación parcial y trabajo de investigación. La aplicación de correo Gmail actuó como receptora de los controles de lectura y trabajos finales.

En relación a las redes sociales, cabe destacar que en un principio el equipo docente no contempló la red social Whatsapp. Fue hasta el inicio del curso que se consideró necesario para mantener una comunicación fluida y directa con los estudiantes debido a las limitaciones en comunicación que representó el correo electrónico y Facebook. Por lo que Whatsapp permitió una comunicación más activa que las otras plataformas. Estas redes sociales posibilitaron que el docente de apoyo notificara sobre avisos, recomendaciones, aclaración de dudas y cuestiones sociales de la facultad (como el paro de labores realizado por distintos gremios de la facultad) o asignatura (aviso de conferencias, asuetos, etc.). De igual forma por medio de Facebook y Whatsapp los alumnos compartieron las redes sociales de sus organizaciones públicas (como requisito del mismo proyecto). No obstante, el medio que más flujo de comunicación tuvo fue la aplicación de mensajería de Whatsapp. Respecto a las plataformas de videollamada, primero fue necesario recurrir a Google Meet, pero debido a la mala calidad de video y audio, se cambió a

Bluejeans. No obstante, el periodo de tiempo gratuito caducó y se retornó a la plataforma de Google. Lo anterior debido a que la Universidad Nacional Autónoma de México no brindó, al profesor titular, los datos necesarios para tener acceso a Zoom por tiempo ilimitado.

En lo que concierne a la dinámica de la clase, ésta consistió en la exposición del tema y lectura por parte del profesor titular con apoyo de presentaciones y diapositivas de su propia creación, así como en las contribuciones que el apoyo docente realizó. Durante la clase el profesor encargado, incorporó múltiples espacios para el diálogo con los y las alumnas ya que no solo realizaba preguntas sino también relataba experiencias o ejemplos que coadyuvaron a concretar los conceptos vistos. Para las sesiones dedicadas a exposición, los equipos presentaban los avances de su organización durante un lapso de tiempo de cuarenta minutos aproximadamente cada uno; posteriormente se realizaba retroalimentación tanto del docente de apoyo como del profesor de la materia. En algunos casos el equipo volvía a tomar la palabra para aclarar o explicar alguna observación.

Por último, respecto a la relación entre estudiantes, tomando en cuenta la pandemia y las dificultades de socialización y comunicación que prevalecieron durante el semestre, fue evidente la afectación en el desempeño escolar de algunos alumnos, específicamente en dos casos en que familiares cercanos enfermaron de Covid-19 y por ende, estos estudiantes no alcanzaron un desempeño idóneo. Ante esta situación, se decidió realizar reuniones con los equipos de trabajo correspondientes para llegar a acuerdos de colaboración. Esto a su vez, permitió que otros alumnos se acercaran a los docentes para expresar sus preocupaciones sobre la materia y, primordialmente, sobre la entrega de actividades. El equipo docente determinó que el grupo tuviera una fecha límite para ponerse al corriente en sus actividades faltantes. Adicionalmente, el profesor titular otorgó décimas extras en su calificación a quienes participaron en alguna de las tres conferencias

extracurriculares que ofertó. Del mismo modo, el primer cuestionario kahoot aplicado (dado que no fue comprendida la dinámica del juego en este primer ejercicio y por ello algunos obtuvieron puntajes bajos), se evaluó como décimas extra, dependiendo del resultado de cada estudiante (Ej: seis aciertos, igual a seis décimas).

En cuanto a la asignatura “Argumentación y Expresión Escrita”, se comenzó por elaborar el plan de trabajo aproximadamente cuatro semanas antes del inicio del semestre 2021-2. La elaboración se basó en los marcos de trabajo anteriores, con algunas novedades en cuanto a lecturas propuestas por las profesoras de apoyo. El equipo docente, integrado por el profesor titular y tres profesoras adjuntas, recopiló los contenidos temáticos en tres unidades. Al final de cada unidad los alumnos debían presentar en equipos un trabajo específico que contuviera los conocimientos adquiridos. Asimismo, se retomaron las actividades continuas diseñadas en semestres pasados para apoyar los conocimientos teóricos. Dichas actividades se plasmaron en cuestionarios mediante Google Forms, un cuestionario rápido en la plataforma Kahoot, mapas mentales y fichas de trabajo.

Las herramientas tecnológicas que se emplearon fueron, en su mayoría de la empresa tecnológica Google, como: Drive, Classroom, Gmail y Google Forms; además de la plataforma Kahoot y la aplicación de videollamadas Zoom. Google Drive permitió concentrar las lecturas y fichas de trabajo por sesión y unidad. Las fichas de trabajo se elaboraron como guías para el alumnado, ya que contenían día de la sesión, unidad, número de la sesión, tema, objetivos, duración de la clase, plataforma de la clase virtual, actividad a realizar, lectura obligatoria, trabajo para entregar y distribución de los tiempos de exposición docente, preguntas y respuestas, ejercicios de reflexión y recurso didáctico en el cual se diseñó la actividad de la sesión (Ver Apéndice B, Figura B1). En lo que concierne a Classroom se creó un tablero dedicado a la asignatura, de modo que el equipo de apoyo docente publicaba las tareas, actividades, recordatorios o anuncios, para que los

estudiantes miembros pudieran conocer el avance de la materia o entregar sus proyectos. Cabe mencionar que, para poder hacer uso de classroom se debe tener una cuenta de Gmail, de modo que cada vez que los estudiantes enviaban una tarea, Classroom enviaba un correo a la cuenta de la asignatura notificando la entrega.

En cuanto a la dinámica de las clases, se decidió alternar sesiones sincrónicas (clases mediante Zoom) y asincrónicas (clases donde al alumnado se le dejaba una lectura y actividad en Classroom para su realización de manera individual) a propósito de evitar la carga de trabajo del grupo. Sin embargo, debido al paro de labores realizado por docentes y profesores adjuntos (por la moratoria salarial de la institución) con duración de aproximadamente dos semanas, los días feriados y los problemas personales del equipo docente (cancelación de clases por cuestiones de salud) hubo sesiones en las que las clases sincrónicas se pospusieron. Durante estas, el profesor titular presentaba el tema para luego dar espacio a las preguntas o reflexiones del grupo. De acuerdo con la interacción y respuesta de los estudiantes se retroalimentaba la clase con contribuciones tanto del profesor titular como de las profesoras adjuntas. Al final de la clase, al alumnado se les recordaban las actividades siguientes o pendientes. Para las sesiones asincrónicas el material se encontraba en la unidad y sesión correspondiente de Drive, no obstante, las profesoras adjuntas publicaban la tarea con la actividad respectiva en Classroom para que los alumnos y alumnas pudieran enviar su trabajo. Por otro lado, en las clases de final de unidad, se distribuía el tiempo para que todos los equipos presentarían su tema asignado. Al mismo tiempo que el equipo realizaba su exposición, el grupo docente evaluaba de acuerdo a la rúbrica correspondiente (también utilizadas en semestres anteriores) el desempeño y calidad del trabajo. Después las profesoras de apoyo se reunían y asignaban calificación y retroalimentaban a sus equipos asignados. En cuanto a la forma de evaluar los proyectos, se hizo uso de tres rúbricas

distintas, la primera correspondió a la exposición de géneros académicos de la unidad uno, la segunda a la fiesta de power point de la unidad dos y la última concerniente al proyecto final (Ver Apéndice B, Figura B2, B3 y B4).

Resultados

Como consecuencia de la organización, métodos y dinámicas de enseñanza-aprendizaje que se explicaron anteriormente, se expone a continuación la evaluación del alumnado en las dos asignaturas. Como se ha aclarado con antelación, la intención no es señalar o evidenciar ni a profesores ni a estudiantes. Se pretende aprovechar la experiencia docente en el uso de la tecnología durante un periodo de crisis social, derivado de una pandemia, para descifrar mejoras y más herramientas de conocimiento activo. Por lo tanto, también se analizan las condiciones específicas de los resultados que las siguientes tablas muestran. Los datos expuestos en la Tabla 1 y Tabla 2 no han sido alterados, se exponen tal cual se registraron en las respectivas asignaturas.

Tabla 1

Registro de calificaciones en Análisis de las Organizaciones Públicas (AOP)

AOP	Alumno/a	Controles de lectura	Kahoots	Participación	Exposiciones	Trabajo Final	Porcentaje	Extras Conferencias	Extra ler Kahoot	Calificación
		10%	10%	10%	30%	40%		Decimas		
1	L. A.	5%	4%	5%	25%	27%	66%	1		7
2	A. A.	10%	8%	10%	28%	37%	93%	1	0.5	10
3	P. B.	10%	7%	10%	28%	37%	92%		0.5	10
4	S. B.	10%	7%	10%	26%	38%	91%	3	1	10
5	V. B.	5%	5%	7%	28%	37%	82%		0.5	9
6	Z. B.	9%	4%	6%	26%	36%	81%		1	8
7	K. C.	3%	4%	10%	27%	33%	77%		0.5	9
8	M. C.	10%	6%	10%	27%	33%	86%	2		9
9	M. C.	3%	2%	5%	27%	33%	70%		0.5	8
10	M. C.	10%	7%	7%	27%	33%	84%		0.5	9

11	M. F.	10%	7%	10%	27%	30%	84%	1	0.5	9
12	M. F.	7%	3%	5%	26%	36%	77%			8
13	K. G.	0%	3%	5%	26%	38%	72%		0.5	8
14	M. G.	2%	4%	5%	26%	20%	57%		1	6
15	J. G.	8%	5%	5%	27%	30%	75%		1	8
16	L. G.	10%	4%	5%	26%	38%	83%		0.5	9
17	S. H.	9%	7%	10%	25%	27%	78%	2	0.5	9
18	J. L.	4%	5%	5%	27%	33%	74%			7
19	J. L.	10%	7%	10%	28%	37%	92%	1	1	9
20	J. M.	9%	6%	7%	27%	33%	82%		1	8
21	S. M.	9%	8%	7%	26%	36%	86%	1	1	9
22	B. M.	3%	5%	7%	25%	27%	67%			7
23	K. N.	10%	6%	5%	26%	36%	83%			8
24	V. N.	10%	5%	10%	28%	37%	90%	1	0.5	10
25	A. N.	5%	5%	6%	27%	30%	73%	1		7
26	D. O.	10%	6%	5%	26%	38%	85%	1	0.5	10
27	A. O.	10%	7%	6%	25%	27%	75%		1	8
28	G. R.	0%	6%	5%	27%	30%	68%			7
29	D. R.	1%	6%	6%	28%	37%	78%		1	8
30	J. R.	4%	4%	5%	26%	36%	75%		0.5	9
31	B. R.	5%	2%	5%	27%	30%	70%		0.5	8
32	X. S.	10%	6%	7%	26%	38%	87%	1	0.5	10
33	I. S.	5%	4%	7%	26%	38%	80%		0.5	9
34	G. T.	10%	6%	6%	26%	36%	84%			8
35	A. T.	7%	9%	10%	28%	37%	91%		0.5	10
36	F. T.	3%	2%	5%	25%	27%	62%		1	6
37	S. V.	10%	8%	7%	27%	33%	85%		0.5	10
38	P. V.	9%	4%	5%	27%	30%	75%			8

De acuerdo con la evaluación propuesta en el plan de trabajo los controles de lectura equivalen al 10%, cuestionarios kahoot 10%, participación 10%, exposiciones parciales 30% y proyecto final 40%, dando un total de 100%. Según las entregas y calificaciones de cada elemento es la equivalencia al porcentaje asignado, de modo que si se suman los cinco rubros se obtiene la calificación parcial. Finalmente agregando las décimas extras por conferencias y el primer kahoot

se consigue la calificación final del curso. El ciclo escolar, 2020-1, efectuado del 21 de septiembre del 2020 al 21 de enero del 2021 se desempeñó con 38 alumnos. Para dichas fechas la FCPyS ya había implementado un semestre en línea, es decir, los alumnos de “Análisis de las Organizaciones Públicas” habían tenido un semestre presencial en la facultad y un semestre en línea, y por lo tanto, el periodo que se analiza sería su segundo ciclo escolar en modalidad virtual.

La media o promedio de las calificaciones finales es 8.4, mientras que la moda es 8. Lo anterior nos indica que la calificación general del grupo y la más repetitiva rondan los 8 puntos de 10. Por otro lado, analizando el segmento “controles de lectura” existen valores extremos debido a la cantidad de entregas que cada alumno realizó, no obstante, la moda obtenida es de 10%. En cuanto a la calificación de los cuestionarios kahoots, cabe mencionar que la calificación se obtuvo mediante la suma de las preguntas correctas obtenidas. De modo que al ser siempre cinco preguntas a responder, cada una tenía un valor de dos puntos. Por lo tanto la equivalencia resultaba en: una pregunta correcta, dos de calificación, dos preguntas correctas, cuatro de calificación, y así sucesivamente. No obstante, cada resultado de cada cuestionario se sumó para obtener el 10% asignado a dicho rubro en la evaluación. Como podemos observar, en controles de lectura y kahoot hay diversidad y extremos en los registros debido, en gran parte, a la no entrega o realización de los mismos. Por lo tanto, su bimodal es de 4% y 6% de un total de 10%

La participación se tomó de acuerdo a la contribución, interés e intervención activa que aportó cada alumno a las sesiones virtuales, con un promedio de 7% de 10%. En cuanto a las exposiciones resultó un promedio de 27% de 30%. Finalmente la moda del trabajo final ronda el 37% de 40%. No debemos olvidar, que también se asignaron décimas extras a quienes participaron en actividades extracurriculares. En resumen solo 7 alumnos de 38 obtuvieron calificaciones de 6

y 7, lo que se podría considerar desfavorable para su trayectoria académica, 12 estudiantes resultaron con 8 de promedio, 11 con 9 de calificación y 8 alcanzaron el 10.

Tabla 2

Registro de calificaciones en Argumentación y Expresión Escrita (AEE)

AEE	Alumno/a	Cuestionarios	Fichas Lect.		Kahoots	Unidades	Trabajo final	Promedio	Redondeo	Calificación Final
			1pt.	2pt.						
1	E. B.	0.4	1.2	0.7	2.7	0	5	5	5	
2	E. C.	0.9	1.8	1	2.7	3	9.4	9	9	
3	Y. C.	0	0	0	0	0	0	0	0	
4	I. C.	0.5	1.8	0	1.8	2.7	6.8	7	7	
5	G. E.	0	0	0	0	0	0	0	0	
6	L. E.	0	0.4	.8	2.7	0	3.1	5	5	
7	J. F.	0.5	0.6	0	1.5	2.4	5	5	5	
8	A. F.	0.5	1.6	.7	2.4	2.7	7.2	7	7	
9	E. G.	1	1.8	1	2.7	3	9.5	10	10	
10	M. G.	0	0.4	0	1.5	0	1.9	5	5	
11	M. G.	0.6	1.4	0	3	2.7	7.7	8	8	
12	M. G.	0.1	0.6	0	0	0	0.7	5	5	
13	A. G.	0	0.2	0	1.5	0	1.7	5	5	
14	M. H.	.4	1.4	0	2.7	0	4.5	5	5	
15	M. H.	.7	1.4	.8	2.4	2.7	8	8	8	
16	L. J.	.3	0	.7	2.1	0	3.1	3	3	
17	K. L.	0	.2	0	2.7	0	2.9	3	3	
18	R. L.	.1	.6	0	0	0	.7	1	1	
19	A. M.	.6	1.2	.8	2.7	0	5.3	5	5	
20	B. M.	.4	1	.7	2.7	0	4.8	5	5	
21	F. M.	.5	1.2	.9	2.4	0	5	5	5	
22	M. M.	.9	1.8	.8	1.5	3	8	8	8	
23	I. O.	.8	1.8	.7	2.7	2.7	8.7	9	9	
24	M. P.	.9	2	1	2.7	2.7	9.3	9	9	
25	S. P.	.7	1.4	.9	2.1	2.4	7.5	8	8	
26	K. P.	.9	1.6	.9	2.4	2.4	8.2	8	8	
27	E. R.	.6	1	.9	2.4	2.1	7	7	7	
28	M. R.	.5	1.4	.8	2.7	2.7	8.1	8	8	
29	E. R.	.5	1.8	.7	1.5	2.4	6.9	7	7	
30	K. R.	1	1.8	1	3	3	9.8	10	10	

31	M. S.	.5	0	.9	2.4	2.7	6.5	7	7
32	P. S.	.5	1.8	1	2.7	3	9	9	9
33	J. S.	.5	1.8	.8	2.7	3	8.8	9	9
34	S. T.	.9	1.8	.9	2.7	2.7	9	9	9
35	J. T.	.9	1.4	1	2.7	0	6	6	6
36	M. V.	.3	.4	0	1.5	2.4	4.6	5	5
37	S. V.	.5	1	.9	1.2	2.4	6	6	6
38	A. V.	.5	1.8	.8	2.7	3	8.8	9	9
39	H. Z.	.9	1.8	0	2.7	3	8.4	8	8
40	O. Z.	.5	.8	1	1.2	2.4	5.9	6	6

Nota. Elaborada por el equipo de apoyo docente.

Con base en la tabla 2, los criterios de evaluación son: cuestionarios en Google Forms que equivalen a 1 punto, fichas de lectura a 2 puntos, kahoots a 1 punto, trabajos parciales a 3 puntos y trabajo final a 3 puntos; lo que resulta en 10 puntos de la calificación. Por lo tanto, al sumar los decimales obtenidos se obtiene la calificación parcial, es decir, arriba de 5 décimas sube para obtener la calificación final. Para esta asignatura se registraron 40 alumnos, dos personas más que en la asignatura anterior. La presente materia se desarrolló en el ciclo escolar 2021-2, del 15 de febrero al 11 de junio del 2021. Al ser disciplina del segundo semestre, los alumnos de AEE, desconocen la facultad pues no han tenido la oportunidad de tomar clases presenciales, ya que su ingreso se realizó durante el confinamiento por Covid-19, aproximadamente a mediados del año 2020.

Es importante mencionar que, el grupo fue organizado en tres subgrupos que se atendieron por tres adjuntas de apoyo. Cada una llevó el control de los alumnos designados para vaciar los datos en la tabla anteriormente presentada. Por lo tanto, con base en esto, el promedio del grupo fue de 6.3, mientras su moda fue de 5; esto significa que al recabar las calificaciones de los alumnos, el grupo en general alcanza una calificación de 6, mientras que la nota más repetitiva, se reitera, ronda en el 5. En cuanto a los cuestionarios de Google Forms, se realizaron 15 preguntas,

la calificación se obtiene haciendo una regla de tres con el número de respuestas correctas, entonces la moda de este rubro es de 5 décimas del punto. Respecto de las fichas de lectura, se evaluó de acuerdo a la reflexión y ejemplificación que realizaban del texto, habiendo notas que van desde 0 hasta 2 de 2 puntos, por lo que su moda fue de 1.8

En cuanto al único cuestionario kahoot, se evaluó de forma diferente a la anterior materia. Al realizar el ejercicio o cuestionario rápido, los resultados de la lista en la aplicación oscilaban entre 0 y 10 puntos; asimismo, sólo 27 alumnos realizaron el ejercicio. Por lo tanto, a partir de esta lista se organizaron cuatro grupos a los que se asignó calificación de 10, 9, 8 y 7, buscando favorecer a los estudiantes que lo presentaron. Por ello, de acuerdo al orden de ganadores que arrojaba la plataforma Kahoot se dividían los grupos de modo que la calificación del kahoot se sustituyó (Ej: si el último estudiante de la lista del juego obtuvo un 5 de calificación, realmente se le asignaba un 7, ya que pertenecía al grupo 4). De esta manera se subsanó la evaluación al ponderar la respuesta correcta, más que el tiempo en contestar. En este caso, la moda resultó en 0, siendo el número con mayor constancia debido a los alumnos que no participaron. No obstante, 7 alumnos obtuvieron 10, 9 y 8, mientras que 6 estudiantes calificaron con 7. Siendo así, el promedio de kahoot fue de 8 décimas del punto.

En la categoría de proyectos por unidad, que se refiere a los trabajos y exposiciones al final de la unidad uno y dos, se tiene a cuatro estudiantes que no los realizaron. De modo que, para obtener el promedio no se tomó en cuenta a dichos alumnos para no afectar el resultado del grupo, por consiguiente la media fue de 2.3 de 3 puntos. Adicionalmente, el proyecto final no fue realizado por 15 estudiantes, lo que da un promedio de 2.6 de 3 puntos (sin tomar en cuenta a dichos estudiantes). En términos generales 16 estudiantes reprobaron con 5 o menos calificación. De esos 16, hubo 2 alumnos que no entregaron ninguna actividad; 8 más acreditaron la materia

con 6 o 7 de calificación; 16 de 40 en lista aprobaron con 8 o más de calificación y solamente 2 personas alcanzaron el 10.

Al analizar los registros de ambas asignaturas, se observa que los rubros a evaluar no son tan distintos entre sí, pues solamente el rubro “participación” no fue considerado en la asignatura de Argumentación. Sin embargo, en común, se crearon cuestionarios para ambas asignaturas, unos en Google Forms, otros en Kahoot. Los controles de lectura de AOP se pueden equiparar a las fichas de lectura de AEE. Incluso los créditos asignados en los diferentes rubros de evaluación, fueron similares entre sí, siendo el de mayor puntaje el trabajo final y las exposiciones parciales de los estudiantes. De igual forma, se advierte que no hay mayor diferencia en la matrícula del alumnado. Se puede decir que muchos aspectos, incluso desde la planificación y actividades a realizar son realmente similares, entonces: ¿por qué en una asignatura hay mayor cantidad de reprobados y deficiencias que en la otra?

A continuación se presenta la Tabla 3, con las categorías a evaluar de cada una de las asignaturas. En la primer columna se observa cada rubro y el porcentaje asignado para la evaluación total; en la segunda y tercer columnas se puede visualizar la cantidad de alumnos que cumplieron con cada rubro, con más de la mitad o con menos de la mitad del porcentaje. Cabe mencionar que si un alumno obtiene la mitad o menos de la mitad del porcentaje en varios de los rubros evaluados es muy probable que no logré acreditar la asignatura, sin embargo si logra obtener más de la mitad del porcentaje requerido logrará pasar la materia.

Tabla 3

Estudiantes con mayores y menores posibilidades de acreditar AOP y AEE

	Análisis de las Organizaciones Públicas	Argumentación y Expresión Escrita
--	--	--

Rubro de evaluación	Estudiantes con más de la mitad de %	Estudiantes con la mitad o menos de %	Estudiantes con más de la mitad de %	Estudiantes con la mitad o menos de %
Controles de lectura	23	15	15	25
Kahoots	19	19	27	13
Cuestionarios			15	25
Participación	23	15		
Exposiciones por unidad	38		28	12
Proyecto final	37	1	25	15

Comparando los resultados entre los alumnos con mayor probabilidad de aprobar y de quienes posiblemente no aprueben, podemos observar que para los controles de lectura hubo más alumnos de AOP que entregaron y/o obtuvieron mejores calificaciones que para AEE. Sin embargo, para los cuestionarios kahoots la materia de AEE cuenta con mayor cantidad de alumnos que pueden acreditar este rubro. Cabe mencionar, que este resultado se debió a la distinta forma de evaluación y al número de kahoots realizados. Dado que AOP no tuvo cuestionarios de otra índole y en AEE no se evaluó la participación, no hay nada que mencionar en estos rubros. En cuanto a las exposiciones parciales, existe una diferencia considerable, ya que el total de alumnos de “Análisis de las Organización Públicas” tiene más de la mitad de porcentaje, lo que significa que cuentan un grado considerable de uno de los rubros más altos. Mientras que, para “Argumentación...” baja a 28 alumnos, dejando 12 estudiantes que no cubren el porcentaje para acreditar dicho rubro. De igual forma existe una diferencia en cuanto al segmento “proyecto final” ya que para la primera materia hubo 37 alumnos con la mayoría de porcentaje y 1 con menos de

la mitad. Mientras que para AEE, hay 25 alumnos que cubren mayor parte del valor del proyecto y 15 quienes no cubren uno de los porcentaje más altos para aprobar la asignatura.

Finalmente, es necesario comparar el nivel de acreditación para ambas asignaturas. Como se mencionó en la introducción no se tiene la convicción de que las calificaciones demuestren la habilidad, inteligencia o conocimiento adquirido de manera verídica por el o la alumna; no obstante, el presente trabajo se apoya de las calificaciones como indicador (con sus deficiencias) del proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, en la Tabla 4 se expondrá el número de alumnos que aprobaron o reprobaron dichas asignaturas en rubros de calificaciones.

Tabla 4

Alumnos de AOP y AEE aprobados y reprobados

Rubro/ Materia	Análisis de las Organizaciones Públicas	Argumentación y Expresión Escrita
Estudiantes aprobados con 10, 9 y 8 de calificación	31	16
Estudiantes aprobados con 7 y 6 de calificación	7	8
Estudiantes reprobados	0	14
Estudiantes reprobados sin ninguna entrega	0	2

Con base en el anterior registro, podemos ver una diferencia de casi el doble de aprobados con calificaciones de 8 a 10 entre ambas materias. Para AOP no hay reprobados, tampoco alumnos que no hayan asistido o sin ninguna actividad entregada. Mientras que para AEE es considerablemente alto el número de alumnos que no acreditaron ¿cómo es posible explicar estas cifras siendo, que la cantidad de alumnos es semejante, que las asignaturas son de tronco común, que la organización y planeación también se llevó a cabo de manera similar, e incluso para

“Argumentación...” se contaba con tres adjuntas de apoyo? Son significativos los detalles que diferencian las prácticas docentes. Cabe destacar el contexto pandémico, ya que el tiempo de cuarentena y por ende el periodo de clases virtuales fue un factor a problemas de salud, motivación, interés, etc. Para hacer un análisis más preciso respecto de todo lo mencionado anteriormente, se continuará el estudio en el siguiente capítulo.

Capítulo 3: Análisis del Servicio Social

Retos En Las Asignaturas

Antes de comenzar con el análisis del presente apartado, es importante señalar las condiciones bajo las cuales se desarrollaron los semestres de las asignaturas señaladas. Esto es, que el primer caso por covid-19 se detectó en México el 28 de febrero del 2020. Sin embargo, debido a problemáticas internas de la facultad como lo fue el paro de labores a principios del semestre 2020-2 (realizado por estudiantes de la facultad), el H. Consejo Técnico de la Facultad, a miras de la nueva normalidad, se decidió que se retomaran las clases virtuales el lunes 23 de marzo. Tomando en cuenta la fecha en que se detectó el primer caso por coronavirus y el inicio de clases virtuales en la FCPyS, se tuvo menos de 30 días para establecer un modelo de enseñanza a distancia que subsanara y se equiparara a la modalidad cara a cara y todo lo que conlleva. Este plan educativo se implementó de manera emergente con los medios que la UNAM tuvo a su alcance para abastecer a su plantilla de alumnos, docentes, administrativos y directivos, entre otros. La inmediatez del improvisado modelo educativo virtual tuvo sus deficiencias, grandes lagunas que no tardaron en visibilizarse. No obstante, la urgencia sanitaria obligó a que se buscará una alternativa inmediata que sustituyera la presencia del alumnado en la facultad bajo esas condiciones extraordinarias. Por lo tanto, sería erróneo equiparar la educación en línea planteada durante la emergencia con otros modelos educativos virtuales, como el Sistema Universitario Abierto y de Educación a Distancia (SUAYED) con una estructura y trayectoria definida a partir de 1972.

Como se mencionó en el capítulo dos, las asignaturas de “Análisis de las Organizaciones Públicas” y “Argumentación y Expresión Escrita” se llevaron a cabo en dos semestres consecutivos durante el confinamiento. Las condiciones escolares de los docentes titulares para el

trabajo virtual fueron las siguientes: El profesor titular de AOP para ese momento laboraba como docente en semestres alternos, por lo que el ciclo escolar 2021-1 fue el primero en modalidad a distancia que experimentó bajo la pandemia. La asignatura AOP fue la única materia que el docente impartió para dicho semestre, con el apoyo de una profesora adjunta. Por otro lado, el titular de la materia de AEE, llevaba impartiendo clases desde el inicio de las clases virtuales, también impartió diferentes asignaturas durante el semestre y contó con tres profesoras de apoyo. Tomando en cuenta los datos anteriores, y pensando en las diversas situaciones personales de cada educador, es que a pesar de las varias similitudes en cuanto a la organización y desarrollo de las asignaturas, también debemos considerar las condiciones específicas y personales que influyeron en el desempeño académico de los profesores y las docentes de apoyo.

Retos de Organización En Las Asignaturas Y Con Las Herramientas Tecnológicas

La organización para el desarrollo de “Análisis de las Organizaciones Públicas” se considera que tuvo mejor estructura, ya que el equipo docente se conformó de dos personas. Es decir la toma de decisiones y acuerdos se circunscribió a dos criterios, a diferencia de AEE donde hubo cuatro docentes. Asimismo, el profesor titular se mostró flexible al momento de organizar el trabajo y la dinámica de la clase. Como ya se mencionó, la elaboración de los cuestionarios kahoots se repartió equitativamente, así como la calificación de proyectos. En parte, esta organización se dio debido a que ninguno de los docentes se conocía con anterioridad, por lo que se tuvo que llegar a acuerdos y compromisos. En cuanto a “Argumentación y Expresión Escrita”, gracias a que el equipo docente ya estaba conformado de ciclos escolares pasados, se reutilizaron las estrategias de organización, trabajo, evaluación y enseñanza. La toma de acuerdos del equipo docente se realizó con base en tres criterios: primero, la(s) clase(s) que cada profesora de apoyo impartió;

segundo, la organización del trabajo por sesión que se fue rotando entre adjuntas y tercero, el seguimiento en el desempeño de los alumnos que cada adjunta tenía designados.

Como segundo punto, en AOP se presentó el problema del uso de una plataforma de videollamada para las clases virtuales, ya que al profesor titular no se le asignó los datos necesarios para hacer uso de la cuenta de Zoom u otra plataforma, a pesar que el Dr. Melchor Sánchez mencionó en la conferencia “La educación presencial y en línea durante la pandemia...” (2020) que existen “41 mil licencias para la UNAM” (40m00s) donde todos los docentes pueden hacer uso de Webex, Zoom o Blackboard. Sin embargo, se usó Google Meet y Blue Jeans: la primera plataforma disgustaba a los alumnos debido a que se congela constantemente la imagen e incluso, en algunas ocasiones el audio, a pesar de tener una buena señal de internet. Mientras que con Blue Jeans se sentían más cómodos, pero la aplicación sólo permitió cierta cantidad de minutos en reunión gratuita que rápidamente se gastaron en algunas sesiones.

Como se puede observar, las plataformas tecnológicas que se tienen al alcance también afectan el ritmo de la clase y el modo en que aprenden los estudiantes. No obstante, cabe decir que el alumnado se comprometió y soportó los errores tecnológicos que tuvo la materia, ya que la mayor parte de las sesiones las realizamos por Google Meet. A pesar de que la imagen o audio se congelaba, utilizaron el chat de manera activa para involucrarse en la clase. Ahí la importancia de aprovechar las herramientas que una plataforma ofrece, para dentro de las posibilidades, involucrar a todos los miembros de la clase. Es importante mencionar que derivado del proyecto final que debían presentar por equipos y que se les planteó a los estudiantes como requisito para su evaluación, pudo haberse aprovechado la función de formar subgrupos en Zoom. Empero, la plataforma de Google no tiene dicha función, por lo que la organización de los subgrupos se realizó de manera asincrónica. Si bien las herramientas tecnológicas no suplen las dinámicas de

convivencia y aprendizaje, si facilitan las mismas. En “Argumentación y Expresión Escrita” no hubo problema para acceder a Zoom.

Para AEE el primer problema que se presentó fue la desorganización en la plataforma de Google Drive respecto a las rúbricas de trabajo. Es decir, como se mencionó en el capítulo dos, las rúbricas se utilizaron como guía de las sesiones para el alumnado, no obstante, con el paro de labores en el semestre 2021-2 y problemas del equipo docente relacionados con la salud, algunas clases se aplazaron, por lo que las rúbricas de trabajo quedaron desfasadas. Lo cual provocó que algunos alumnos confundieran la entrega de actividades y las lecturas. Al principio el equipo docente actualizó la secuencia de fichas de trabajo en relación a las fechas de sesiones, sin embargo, al seguir ocurriendo estos desfases, se decidió publicar en Classroom las actividades de las próximas sesiones. En consecuencia los estudiantes dejaron de prestar atención a las rúbricas de trabajo de Drive.

El segundo problema que se observa debido a las guías de trabajo, reside en su contenido, ya que el “día de la sesión” contribuyó a la confusión y desorden de las rúbricas. Además las categorías: “duración de la clase”, “plataforma de la clase virtual” y “distribución de los tiempos de exposición docente, preguntas y respuestas y ejercicios de reflexión” son elementos secundarios que no influyen en la información necesaria de la rúbrica: el tema, objetivos, material, actividad, número de sesión y unidad; incluso se percibe rígida la dinámica de la clase con los tiempos ya preestablecidos (Ver Apéndice B, Figura B1). Los cuatro primeros elementos dan la información necesaria sobre la que va a versar la clase, qué se pretende con dicho material y un ejercicio que refuerce el conocimiento, mientras que las dos últimas categorías siguen un orden para que dichos conocimientos se apliquen a los trabajados por unidad. Por otro lado, si bien se menciona que debe haber una categoría que indique la actividad, resulta confuso que en la rúbrica original existan tres

elementos similares: “actividad a realizar”, “trabajo para entregar”, y “recurso didáctico”. Además en todas las rúbricas del semestre, la primera y tercera categoría se explica como Google Forms, mientras que “trabajo para entregar” se alterna entre fichas de lectura y Google Forms. Se consideran irrelevantes las categorías “trabajo para entregar” y “recurso didáctico” si ya existe “actividad a realizar” que explica el modo y tipo de entrega.

Por otro lado, en la plataforma de Classroom se presentaron problemas respecto a las entregas; algunos alumnos notificaron que la aplicación no les permitía enviar su actividad, por lo que entregaron su(s) tarea(s) a través del correo electrónico del profesor, quien creó una cuenta en Gmail para administrar las materias que impartió en el ciclo escolar 2021-2 con el apoyo de las adjuntas. Sin embargo, con el problema de Classroom, a la bandeja de entrada llegaban correos de por lo menos tres diferentes asignaturas. Lo cual creó desorden en el seguimiento que realizaron cada una de las adjuntas, ya que los mensajes se traspapelaron entre las entregas de actividades por Gmail, las notificaciones que Classroom realiza al correo cuando los alumnos entregaban tareas o hacían comentarios en la plataforma, y los mensajes de índole personal que el estudiantado enviaba. Es decir, más de cuatro personas accedían al correo electrónico diariamente, teniendo en cuenta que para AEE cada adjunta seguía el proceso de determinados alumnos, se debía buscar entre todos los correos aquellos que correspondían a cada profesora de apoyo, descartando mensajes de notificaciones y de otras materias.

Otro punto que resulta de gran importancia es el uso de Classroom y Gmail como medios de comunicación. A diferencia de AOP, en la cual se utilizó Facebook y primordialmente Whatsapp. La discrepancia entre las aplicaciones de Google y Facebook-Whatsapp radica en la inmediatez y fluidez de la interacción. Como se ha mencionado en “Análisis de las Organizaciones” se tuvo mayor contacto con el grupo, gracias a que por medio de Whatsapp sus

dudas y comentarios eran respondidos con mayor rapidez, mientras que por medio de las aplicación de Gmail, se debían esperar a que alguna de las profesoras adjuntas entrara al correo para revisar las notificaciones, mismas que a veces se perdían entre correos diversos. Si bien las aplicaciones de Google facilitan el trabajo escolar en cuanto al almacenamiento, entrega y devolución de materiales, es importante contemplar una aplicación que mantenga la comunicación activa con los estudiantes, de manera que, de acuerdo con el IISUE (2020) “los jóvenes tengan un acompañamiento durante su proceso de enseñanza-aprendizaje” (107). Otra observación relevante fue cómo el uso de Whatsapp permitió mayor confianza entre el grupo a través del uso de stickers, mientras que el correo no tiene funciones parecidas, por lo que este hace la comunicación más formal y vertical entre los interlocutores.

Por último, la intención de subir el registro de actividades y el avance del curso en la asignatura de AOP, era que los estudiantes pudieran ponerse al corriente con sus actividades faltantes, también que en caso de descuido, por parte de la profesora adjunta, pudieran corregir alguna calificación presentando evidencia. De esta manera, se contribuye a no afectar a los alumnos en su trayectoria académica. No obstante, esta dinámica se complicó para AEE, ya que cada adjunta calificó una sección de grupo, por lo tanto, el registro de actividades no fue homogéneo para mostrárselos a los estudiantes. A esto se suma que los recordatorios para entregar actividades se hacían de manera general durante cada sesión.

Retos Asociados Con La Pandemia

Al principio de semestre se diseñó un cuestionario (Ver Apéndice A) que permitiera conocer al equipo docente las condiciones tecnológicas y laborales con que el estudiantado se presentaba a “Análisis de las Organizaciones Públicas”. Esto permitió al equipo docente identificar

los casos con mayores dificultades para tomar y seguir la asignatura en línea, por lo que para estos alumnos se consideró un mayor tiempo de entrega en sus actividades, y flexibilidad en la asistencia. No obstante, pese a conocer las condiciones iniciales y al constante recordatorio del profesorado respecto a que comunicaran de manera personal o abierta los problemas en relación a la materia, conforme avanzó el semestre se agravaron las condiciones económicas y de salud de algunos alumnos, lo que implicó recurrir a trabajos extras para no afectar su desempeño académico. El hecho de tomar esta última medida de emergencia, refleja la inestabilidad de las situaciones personales y la necesidad de diseñar estrategias educativas que sean flexibles al contexto. Con el inicio de la pandemia, Dussel, Ferrante y Pulser (2020) hablaron sobre “la oportunidad para construir otra institución escolar, con otros formatos, otros marcos espaciales y temporales, otros recursos comunicativos, etc.” (73) con base en la búsqueda de soluciones apremiantes, esto no quiere decir que el equipo de trabajo actuó de forma correcta o incorrecta, sino que se debe pensar una dinámica de aprendizaje que se ajuste a una educación en línea diferente a la que se realiza cara a cara y con condiciones sociales distintas.

En “Argumentación y Expresión Escrita” no se diseñó un cuestionario ni se realizó ninguna dinámica para conocer la situación de los estudiantes, sin embargo al inicio de semestre se les comunicó que hicieran saber los problemas que pudieran afectar su desempeño académico. Sin embargo, no fue del conocimiento del equipo docente las razones por las cuales varios de sus alumnos se retrasaron con las entregas, no realizaron actividades, no asistieron, participaron, o reprobaron. Es probable que las condiciones de vida de cada miembro hayan influido en su práctica educativa. No obstante, si bien son importantes las cuestiones materiales para el desarrollo óptimo de la educación al frente de una cuarentena, también lo es la cuestión emocional, la cual en ninguna asignatura se expusieron de forma apropiada y/o grupal los recursos que brinda la UNAM u otras

instituciones públicas para el acompañamiento y seguimiento de diversos problemas mentales-emocionales, derivados o agravados por la pandemia. Por otro lado, en el apartado “recomendaciones asociadas a la pandemia” se discutirá la participación del docente en temas de esta índole.

Entre los retos a enfrentar en una educación virtual estuvo la cuestión de ¿cómo mantener a aquellos alumnos que se estaban quedando atrás? ¿de qué manera los docentes contribuyen a la permanencia, involucramiento y aprendizaje activo de aquellos estudiantes? Una de las propuestas es conocer su entorno y condiciones ante la pandemia, pero también desde un trabajo propio como profesores, con la forma en que se relacionan con los estudiantes. los métodos y didácticas que se decide implementar para su aprendizaje. No obstante, en la educación cara a cara, previa a la pandemia, parecía no resultar relevante la situación personal y emocional de los estudiantes. Se daba por hecho que al estar presentes físicamente, las cuestiones externas a la enseñanza no impactaban en su desempeño escolar. La pandemia agravó estas situaciones, incluso evidenció lagunas en la práctica educativa desde esta perspectiva.

Retos De Enseñanza-Aprendizaje

Como ya se había mencionado para ambas asignaturas se retomaron planes de trabajo de periodos anteriores. Esto implicó que la dinámica de la clase se desarrollara de forma similar a antes de la pandemia, a excepción del uso de la aplicación Kahoot en AOP. Es decir, se volvieron a conformar equipos y se iniciaba la clase con la exposición y/o explicación docente (con apoyo o no de diapositivas) como dinámica de aprendizaje, con iguales o similares formas de evaluar. En síntesis se realizó lo que ya se sabía hacer como menciona el Dr. Alejandro Miranda en la conferencia “Conflicto, interacción y diálogo en la mediación digital para el aprendizaje”: “vamos a tener la clase como la teníamos antes, pero a distancia” (Coordinación de Tecnologías para la

Educación,2021,9m46s.). En un primer momento pareciera que se está juzgando, sin embargo, estos primeros pasos en el plan educativo emergente permitieron avanzar en un periodo de crisis. No obstante, ya han transcurrido más de dos años del inicio de la pandemia, y entre los aprendizajes que conllevó en el ámbito pedagógico está la discusión de las dinámicas y estrategias de aprendizaje, incluso si se regresa a las escuelas.

Otro aspecto relacionado al anterior, es que para ambas asignaturas se utilizó como estrategia de aprendizaje, en su mayoría, controles de lectura o su equivalente en AEE, fichas de lectura, y cuestionarios en diversas plataformas. Si se piensa en que un alumno de la FCPyS tiene entre cuatro y cinco asignaturas por semestre y, suponiendo, que cada materia se imparta de manera similar a las que aquí analizamos, es probable que exista un problema de motivación y monotonía en las clases ya que “existe la queja de que en la clases, tanto por internet como por televisión, sólo se dejan lecturas y cuestionarios a resolver por parte de los estudiantes” (IISUE,2020,26).

Independientemente que sea una o cinco asignaturas que se desarrollen así, el problema radica en que no va a existir una aprendizaje activo por parte del estudiante. Es decir, “para aprender se necesita una participación activa del que aprende... activa cognitivamente hablando.. para que realmente algo pueda considerarse aprendizaje de largo plazo tiene que dejar una huella... y la huella se va a dejar siempre y cuando la experiencia por la cual pasamos para construir ese aprendizaje sea significativa...” (Coordinación de Tecnologías para la Educación,2021,39m56s). Cabe mencionar, que no se debe pensar que los controles de lectura o cuestionarios son estrategias erróneas o limitadas, sin embargo, su uso excesivo o exclusivo, sin la motivación o ambiente adecuado puede caer en desinterés y/o tedio del grupo.

Con relación a la motivación y ambiente adecuado es que en el apartado “propuestas educativas” se expondrá el marco de la Comunidad de Indagación o Community of Inquiry (CoI).

No obstante, aquí se menciona la importancia del involucramiento y guía del o los docentes. Ya que la manera en cómo se presentan y desenvuelven con los estudiantes es primordial para el ambiente educativo y la comunicación. Sea o no en un ambiente virtual Gutiérrez-Santiuste y Gallego Arrufat (2017) mencionan que una comunidad orientada hacia el aprendizaje requiere una comunicación fluida y amable. Es decir, si bien ambos profesores realizaban su ponencia y daban pauta a las respuestas, comentarios o preguntas del alumnado, su forma de hacerlo se diferenciaba. En AOP el docente explicaba las diapositivas del tema, realizaba preguntas o daba ejemplos cotidianos que estimulaban la participación de los estudiantes. No obstante, para AEE el docente realizaba su ponencia y al final abría un espacio para el diálogo entre el grupo. Lo que se observó es que se involucra en mayor medida al estudiantado cuando hay un diálogo continuo entre ellos y los docentes, así como cuando se aterriza a un nivel mundano las teorías e ideas de un texto.

Siguiendo el eje de la comunicación, en el caso de “Análisis...” se tuvieron espacios, por videollamada o Whatsapp, donde los equipos de trabajo contactaban al equipo docente para comentar dudas, problemas o situaciones personales que involucraban su desempeño con la clase. Dichos sucesos se presentaron varias veces durante el semestre. Mientras que para “Argumentación...” no se interactuó de dicha forma con los estudiantes. El equipo docente comentó en algunas ocasiones que por favor comunicaran las situaciones que tuvieran relevancia para su desarrollo en la clase, pero hubo diversos factores que no propiciaron la confianza y comunicación necesaria para que hubiera este tipo de encuentros. El primero fue el uso de Gmail y Classroom como medio de comunicación ya que limitó gran parte de la interacción al no ser instantánea. El segundo punto fue la motivación y ambiente que se desarrolló en las sesiones por videollamada, mientras que el último punto fueron las sesiones asincrónicas (clases donde los educandos realizaban de manera personal la lectura y actividad correspondiente), ya que debilitó

aún más las relaciones entre el grupo, así como el compromiso e interés en la clase. Al principio se decidió llevar la asignatura con dichas sesiones ya que se buscaba no cargar de trabajo a los alumnos, sin embargo, al ver los resultados que se obtuvieron no se considera la mejor estrategia para aliviar la situación escolar.

En cuanto a la forma de evaluar los cuestionarios interactivos kahoot, que se expusieron en el capítulo dos, apartado “Resultados”, es importante mencionar que para la asignatura de “Argumentación...” se buscó la manera en que los alumnos no reprobaran ningún cuestionario pero se les asignara una calificación aprobatoria de acuerdo con su desempeño. Lo cual les benefició, ya que al haber sido un sólo ejercicio kahoot en el semestre todos obtuvieron más de la mitad del porcentaje en esa categoría a evaluar. No obstante, para AOP se evaluó de forma que el resultado arrojado por la aplicación fuera la calificación del respectivo cuestionario. Siendo que se realizaron trece cuestionarios en el semestre, este método evaluativo les afectó en mayor medida el porcentaje obtenido para dicha categoría. Si se hubiera calificado de acuerdo a AEE, los 38 alumnos hubieran podido obtener más de la mitad del porcentaje en los kahoots, es decir, con mayores probabilidades de acreditar la materia en caso de no obtener buenos resultados en los otros rubros. Cabe mencionar la falta de conocimiento en cuanto plataformas interactivas de aprendizaje y las distintas formas de evaluación de los docentes de AOP.

Otro elemento a analizar fue que en AOP, a principios de semestre, se decidió invitar a una especialista en project management y gestión organizacional para apoyar a los equipos de trabajo a crear sus propios ejercicios organizacionales. Se realizó durante el horario de la clase de modo que todos pudieran asistir. La ponente dio elementos y características que una organización debería tener, así como su implementación y función con base en ejemplos de su experiencia. Al final de la sesión los equipos le realizan preguntas para poder guiar sus proyectos de clase. Otro beneficio

para los educandos fue la opción a décimas extras al asistir a conferencias establecidas por el docente titular. Para AEE las clases se impartieron por el profesor titular y una por cada docente de apoyo. Por otro lado, no se discutió la posibilidad de calificaciones extras.

Recomendaciones Educativas

Las siguientes recomendaciones se realizaron de acuerdo a las necesidades y retos que cada asignatura conllevó. Por lo tanto, el presente apartado no pretende ser un ejemplo generalizado de la práctica docente sino más bien una guía con puntos particulares a retomar y reflexionar en caso de ser necesario, además de añadir algunas propuestas en cuanto a estrategias educativas que pudieran beneficiar la enseñanza-aprendizaje tanto de docentes como de estudiantes.

Recomendaciones De Organización Y Herramientas Tecnológicas

Pareciera innecesario mencionar la importancia de la comunicación, planificación y toma de acuerdos en el desarrollo y construcción de un proyecto. Sin embargo, muchas veces se dan por hecho demasiadas pautas que se ven reflejadas durante el desarrollo. Por lo tanto, se recomienda que en las reuniones del equipo docente, previas al inicio del semestre, se discutan y convengan las labores de cada participante, así como los objetivos del curso. En un caso como el de “Argumentación...”, donde la mayoría de los docentes ya habían trabajado juntos y se decidió retomar la misma forma de trabajo, es necesario presentar dicha mecánica a los nuevos integrantes del grupo. Es decir, que se exponga la dinámica de la clase, las actividades con el estudiantado, la forma de evaluación y contribución que se espera de cada uno a la materia. Esta propuesta se basa en considerar la inexperiencia y las distintas personalidades con la que algunos profesores adjuntos llegan a los equipos de trabajo. Recordemos que para liberar el servicio social los alumnos de la FCPyS tienen como opción ser profesores de apoyo. Como se expondrá en la conclusión, a pesar

de que a veces alumnos y docentes tienen la misma formación, la experiencia así como el ejercicio docente tiene su complejidad. De modo que, si se establecen reuniones de trabajo donde se discutan los elementos antes mencionados, los profesores de apoyo pueden beneficiarse de la experiencia docente de los demás educadores previa a vivirla con el alumnado.

Como segundo punto, el uso recurrente de aplicaciones tecnológicas como apoyo para la asignatura conlleva otra labor para los docentes, en cuanto a discernir cuál plataforma se adapta mejor a las necesidades de la clase y el alumnado, y más importante de qué manera utilizar dicha plataforma para hacer efectivo, eficiente y fructífero su uso. Es decir, pareciera que una organización excesiva a cada aspecto, como fue el caso de AEE, resolvería cualquier duda al grupo, sin embargo, resultó que dicha planeación al final del día fue descartada y entorpeció el trabajo de los estudiantes. Es un hecho que las condiciones de trabajo virtuales bajo la pandemia conllevan una mezcla de consecuencias (físicas, emocionales, laborales, económicas, etc.) sin precedentes, que aunado a la cuarentena como menciona Lovon y Cisneros (2020) “ocasionaron estrés a todos los agentes y no solo a los alumnos como podría creerse” (sección de discusión, párr.4). Por lo que vale la pena simplificar el trabajo sin sacrificar el conocimiento, analizando la mejor forma de utilizar las herramientas tecnológicas a nuestro alcance y que muchas veces ya conocemos y utilizamos, como el uso de Whatsapp para mantener la comunicación.

En relación al punto anterior es que se retoma el caso de AOP en cuanto a una plataforma de videollamada estable que permita la integración, participación y enseñanza activa, así como el aprendizaje. Por lo tanto, se recomienda que la FCPyS asegure el acceso a aplicaciones de videollamada para todos sus docentes ya que los medios tecnológicos influyen en la interacción del grupo. Si bien no garantizan la enseñanza ni aprendizaje, propician mayores oportunidades para este proceso con un profesor que aliente el aprendizaje activo. Desde el inicio de las clases

en línea las instituciones educativas han llamado a aprovechar las herramientas tecnológicas, sin embargo se debe tomar en cuenta que muchas de ellas necesitan medios económicos, y no sólo eso, también dispositivos que tengan el almacenamiento para contener dichas herramientas.

Gracias a la UNAM, la gran mayoría de los profesores en la facultad pudo hacer uso del Zoom premium. No obstante, con los profesores que tuvieron el problema de AOP ¿qué sucede? No sólo interfiere con la estabilidad que una clase debería tener ya que se cambió tres veces de plataforma. Esto indica que tres veces debieron almacenar información en sus equipos electrónicos. De acuerdo con el cuestionario diagnóstico de “Análisis...”, resultó que 10 alumnos no tenían dispositivos propios, por lo que se debe considerar que no eran los únicos que guardaban información. En resumen, como docentes e institución educativa se debe tomar en cuenta estos mínimos detalles que afectan a los estudiantes, por lo que cabría ser conscientes de las herramientas tecnológicas y plataformas de las que se hace uso en cada clase.

Para condensar los dos últimos puntos es que se propone que existan tres plataformas de base para cada asignatura impartida. Es decir, una plataforma que contenga todo el material del semestre, la segunda plataforma será la de entregas de actividades y la tercera de comunicación. Para dichas plataformas se proponen respectivamente: Google Drive ya que da acceso a múltiples personas y permite que puedan o no editar la carpeta compartida, Google Gmail tiene la facilidad de crear carpetas de correos, de este modo si un docente imparte diversas clases se pueden organizar de esta manera (sin los correos innecesarios que anuncian la entrega de una actividad o comentarios como Google Classroom que se liga al correo) y Whatsapp, ya que su uso se ha ido generalizando. Estas aplicaciones son sólo propuestas no se busca imponer su uso. Más bien, lo principal de la idea es el uso de tres aplicaciones que permitan el almacenamiento, entrega y comunicación con el grupo. Así, en vez de usar 5 o más plataformas distintas cada semestre se

tendrán tres necesarias. Lo anterior no significa que no se pueda hacer uso de otras aplicaciones, sino más bien regular el uso, a veces indiscriminado de plataformas que un alumno debe utilizar. Sabemos que algunas materias requieren plataformas específicas, si bien pueden ser plataformas que sean de uso en línea (que no se descarguen), o en su defecto ocupen poco almacenamiento.

Finalmente, al ser Zoo, la aplicación de videollamada convenida por la universidad se debe procurar aprovechar sus herramientas. Tiene diversas funciones como compartir pantalla, grabar la videollamada, hacer uso de una pizarra virtual, entre otras. También se puede motivar la interacción entre participantes con el chat, realizando preguntas de estudiantes a profesor y viceversa. Esto puede incentivar la reflexión y discusión, así como el uso de reacciones para comprobar que la explicación se entiende o no, encuestas para discutir la posición del grupo frente a un tema y/o el trabajo de grupos dentro de la misma videollamada.

Recomendaciones Asociadas A La Pandemia

La educación no puede ser separada del educando como ser humano y social, se requiere reconocer al alumno como persona y no solo como estudiante. De igual forma al docente. Ahora sabemos que las condiciones de cualquier tipo afectan, y en el presente trabajo defendemos la idea que la educación debe considerar dichas situaciones para poder impartir conocimiento equitativamente. Es por lo mismo que se retoma la propuesta llevada a cabo en AOP de realizar un examen diagnóstico que permita a profesores conocer las condiciones materiales y laborales de sus estudiantes. De esta manera las prácticas educativas se decidirán tomando en cuenta las ventajas y desventajas de cada miembro, y más importante cómo subsanar estas últimas desde el campo docente.

Por último, también se propone crear espacios cuando el o los docentes consideren necesario y apropiado, para discutir los sentires del grupo en relación a la asignatura o su desempeño escolar. Esto, sin que esté programado en el plan de trabajo de la materia. Se busca que sea una actividad a criterio de los profesores, ya que de otra manera el forzar dicha actividad como parte de un cronograma a cumplir sería contradictorio para la dinámica. De esta manera no sólo se está considerando los deberes y obligaciones de los estudiantes y profesorado, sino también su perspectiva sobre la materia desde sus propias vivencias. De nuevo, insistimos en el intercambio de ideas, perspectivas, etc. que conlleva toda socialización. El diálogo dentro de la institución educativa pero fuera de los contenidos temáticos de la asignatura, se ha observado, permite mayor confianza y cohesión grupal. Por lo tanto, la motivación escolar, toma de decisiones y compromiso con la asignatura se ven reforzados.

Con relación a lo anterior es necesario aclarar que no se busca que los docentes fungan como especialistas de la salud mental-emocional. Ya que no tienen dicha obligación o quehacer con los educandos. El propósito es motivar la interacción e involucramiento de los alumnos en el aprendizaje, ya que hay oportunidades en la comunicación que permiten un mejoramiento en lo que sí atañe a los docentes: el proceso enseñanza-aprendizaje. Es decir, al conversar sobre las dificultades que se tiene en el grupo, los profesores pueden implementar o modificar las dinámicas de aprendizaje. Por ejemplo, si el grupo considera que las actividades grupales lejos de beneficiarlos se complican y/o causan conflictos entre los miembros: por las cuestiones de confinamiento, medios tecnológicos, conectividad, etc., se podría considerar cambiar la forma de trabajo. De igual modo, los estudiantes conocerían la perspectiva docente.

Recomendaciones De Enseñanza-Aprendizaje

Como primer punto se propone reemplazar el método de enseñanza tradicional donde la transmisión de conocimiento daba un lugar central al docente. Actualmente, se plantea enfocar la atención a los estudiantes. Es decir, pasar de un aprendizaje pasivo a un aprendizaje participativo, donde el conocimiento se construya por parte del docente y los estudiantes. El rol del maestro consistirá en ser el guía en la construcción del proceso enseñanza-aprendizaje, también, orientará las dudas de los educandos, dirigirá y motivará la contribución de ideas, cuestionará con motivo de reflexión y gestionará la socialización de experiencias. Asimismo se discutirá la condición de los estudiantes en términos de ¿qué conocimientos ya tienen del tema? ¿las herramientas planteadas les brindaran nuevas aportaciones a dichos conocimientos? Esto para poder partir de las interpretaciones personales a la diversidad de teorías, conceptos y corrientes científicas, de modo que sea un aprendizaje significativo en el sentido de que “permite que el objeto de estudio adquiera un sentido y significado, particular en cada caso y siempre a partir de una asimilación activa” (Llopis,2003,120).

Si bien trasladar la dinámica y estrategias de trabajo que se empleaban en las aulas de trabajo fue el primer instinto para poder enfrentar el confinamiento de la pandemia y la urgencia de retomar las clases, es importante repensar las dinámicas de trabajo bajo un contexto en línea, incluso dentro de las aulas si regresamos a la “normalidad”. Cabe preguntarse como docente ¿qué pretendemos enseñar?, ¿qué buscamos que aprendan?, y ¿cuál es la mejor estrategia para el proceso enseñanza-aprendizaje? Es preciso señalar que no existe una sola estrategia de aprendizaje que se adecue a toda la enseñanza, por ello el reto de los profesores consistirá en seguir inventando, investigando y adecuando distintas herramientas educativas que interpelen, motiven la reflexión y crítica, analicen y debatan a los estudiantes... Lo anterior en caso de que se busque una educación

activa donde se aprenda a aprender y dejar fuera la práctica educativa basada en la repetición y memorización. La propuesta del presente apartado consiste en ser creativos a la hora de enseñar, o sea, aplicar más que las estrategias conocidas en las asignaturas de la facultad: controles de lectura, cuestionarios, fichas de trabajo, entre otros.

Siguiendo la anterior idea, también debemos reflexionar en cuanto a las formas de evaluación. Como se mencionó en el capítulo uno, si bien las calificaciones no reflejan puntualmente los diferentes aprendizajes y conocimientos adquiridos por los estudiantes, son una guía que se ha estandarizado y establecido en la universidad, por lo que no se discutirá su efectividad o no, si no más bien: ¿qué se está evaluando? ¿evaluamos la redacción, la comprensión del autor, de sus ideas? ¿qué entendemos por comprensión? ¿qué el estudiante replique tal cual al autor? ¿qué puede proporcionar un ejemplo cotidiano en términos de lo que se estudió? ¿qué buscamos evaluar? ¿por qué evaluamos asistencia, participación, ensayo final, actividades, etc? ¿cómo decidimos cuál elemento se califica con mayor porcentaje? No se pretende resolver todas las cuestiones antes citadas, más bien provocar la reflexión en cuanto a qué se está valorando en la educación.

Mucho se ha hablado que la educación puede generar condiciones más equitativas en la sociedad mexicana, empero si desde la propia educación se pretende uniformar al alumnado en las mismas condiciones materiales ¿cómo un proceso desigual pretende dar un resultado equitativo? Por ello se recomiendan los cuestionarios diagnóstico y el diálogo sobre las perspectivas, emociones y sentires, para que coadyuve a decidir los elementos evaluativos y de aprendizaje. Por ejemplo, si se tiene un grupo donde la mayoría comparte dispositivos móviles con demás miembros de su hogar, entonces considerar grabar las sesiones, discutir en grupo la evaluación, usar plataformas en línea y no necesariamente descargables, incluso en algunas sesiones ser flexibles

con la duración de las clases hará una dinámica más equitativa con aquellos que están en desventaja.

Finalmente, se propone retomar elementos del marco de trabajo CoI (Community of Inquiry) o Comunidad de Indagación, desarrollado por Garrison, Anderson y Archer en el año 2000. De acuerdo con su página oficial, se creó durante un estudio de “Las Características y Cualidades de las Conferencias Informáticas Basadas en Texto con Fines Educativos” financiado por el Consejo de Investigación Canadiense de Ciencias Sociales y Humanidades, que se llevó a cabo desde 1997 hasta 2001. El objetivo del marco CoI es fomentar una comunidad virtual de aprendizaje fundada en un proyecto educativo de aprendizaje, cooperativo, abierto, participativo y flexible. Por lo tanto, está enfocado a los cursos en línea donde se facilite las experiencias de aprendizaje significativas bajo tres presencias interdependientes: presencia social, cognitiva y docente.

La presencia social se refiere a la posibilidad de que cada miembro del grupo, en un entorno virtual, se muestre a sí mismo como una persona “real” con capacidades relacionadas a la expresión emocional, la comunicación abierta y la cohesión grupal. Es decir, la expresión de emociones y sentimientos mediante bromas, recursos electrónicos como “reacciones”, manifestación de valores, entre otros. En la comunicación abierta se comprende el reconocimiento a las contribuciones de cada miembro, así como hacer referencia a dichas contribuciones para apoyar un argumento o participación. Por último la cohesión grupal se entiende como el refuerzo y compromiso de cada integrante al sentirse pertenecientes a un grupo. De acuerdo con Richardson y Swan (2003) en H. Fiock (2020) la presencia social afecta positivamente la satisfacción del curso en estudiantes e instructores. En resumen la presencia social hace referencia a aquellos aspectos que mejoran o empeoran: la relación de un equipo y el alcance del objetivo, que es la construcción

colectiva del conocimiento. A pesar que el compromiso es grupal (docentes y alumnado) se “destaca el papel del docente como moderador” (Carreto y Gutiérrez,s.f,3).

La presencia cognitiva es “el grado en que los participantes son hábiles para construir significados a través de una comunicación sostenida” (Padilla, Ortiz y López,2015,4). Para que los miembros puedan llegar a la comprensión del conocimiento, este debe ser analizado desde la reflexión propia y la discusión grupal. Existen cuatro fases de la presencia cognitiva: la primera es la detonación, donde se genera el interés y discusión por un tema, usualmente motivado por problemas planteados por el docente; la segunda es la exploración que indica el intercambio de ideas y opiniones para acercarse a una explicación, como una lluvia de ideas: la tercer fase es la integración en la cual prima el aprendizaje significativo a partir de la reflexión y el discurso, en esta fase la importancia del docente reside en guiar el conocimiento hacia el resultado deseado, cuestionando, dando ejemplos, etc.; por último se encuentra la resolución, donde se aplican los conocimientos ya discutidos y discernidos para afianzar el aprendizaje, donde su aplicación ya no es sólo hacia dentro del grupo sino al exterior del mismo

Por último la presencia docente está, según sus autores en D. Gonzalez, L. E. Herrera y J. E. Díaz (2015,76), en el diseño, facilitación y dirección de los procesos cognitivos y sociales, con el propósito de lograr resultados valiosos personal, significativamente y educacionalmente. Es decir, es el puente de gestión entre la presencia cognitiva (conocimiento-aprendizaje) y social (socio-afectivo-emocional). Estas presencias comprenden tres fases: primero se establecen los objetivos, las estrategias educativas, la evaluación y reglas; segundo facilita y fomenta la participación, modera el sentido de la discusión, entre otros; y tercero dirige al alumnado, corrige y retroalimenta, así como implementa las estrategias de aprendizaje al criterio del profesor.

Como todo modelo educativo, tiene sus limitaciones. Por ejemplo, si bien reconoce la importancia del aspecto afectivo y emocional, se limita a implementarlo dentro de lo que atañe a las condiciones de la clase. Es decir, es importante reconocer a los demás, motivarlos y procurar un ambiente que cohesione al grupo, pero qué pasa con reconocer al otro en su totalidad, no sólo como un estudiante, sino como una persona que tiene o no familia, vive problemas personales, sufre algún tipo de violencia, etc., o sea reconocer que los “demás” aspectos de la vida fuera de la educativa también afectan en el desempeño escolar. Por lo tanto, es necesario advertir que aun cuando el marco CoI integra tres presencias importantes, cabe analizar y preguntarnos si es posible separar la parte privada, emocional y/o afectiva de un estudiante con el entorno educativo.

Por ejemplo, durante el semestre que transcurrió la asignatura de AOP, hubo el caso de una alumna que constantemente faltaba, no entregaba las actividades y tenía problemas con su equipo de trabajo por las razones anteriores. Como parte de la solución hubo reuniones entre docente y alumna donde compartió los problemas personales que le afectaba en su desempeño escolar. Debido a la situación sanitaria, su familia directa había enfermado por Covid-19, tenían problemas económicos y servicios no indispensables dejaron de ser contratados (como el internet), aunado a lo anterior, la alumna trabajaba medio tiempo en una paletería e iba a casa de otros familiares a hacer uso del internet. Estas cuestiones también afectaron su estado emocional, de modo que llegó a comentar que no sentía la escuela como una prioridad en ese momento. En las reuniones que se tuvieron se llegó a acuerdos entre los participantes, ser flexibles con las asistencias, la entrega de actividades atrasadas sin ningún tipo de penalización y el envío, por parte de la docente de apoyo, de cuestionarios y actividades de las sesiones que no pudiera asistir, también se le proporcionó información sobre: apoyo psicológico gratuito, becas de manutención y equipo tecnológico además del apoyo docente. En cuanto a su equipo de trabajo, también se realizaron sesiones donde

los docentes fungieron como mediadores para que los alumnos retomaran sus compromisos y establecieron la comunicación como una prioridad en su grupo.

Por otro lado, entre los alcances que ha logrado se ubica el valor de la cooperación y contribución grupal como método de aprendizaje. Lo que conlleva aplicar distintas estrategias para la motivación y participación del grupo, es decir, existe una dinámica en las clases que fomenta el aprendizaje activo. Entonces, al involucrar al estudiante en su propia enseñanza se construye el diálogo, debate, reflexión. Se ejerce una dinámica donde el docente deja de ser el que proporciona el conocimiento mediante cátedra o monólogo, para más bien, fungir como una guía, motivador y provocador del aprendizaje crítico. Por último, pero no menos importante, cuando existe una presencia cognitiva profundizada, es decir, conocimiento significativo adquirido, se logra que ese aprendizaje se lleve a distintos ámbitos de la vida.

Aprendizaje Adquirido

A lo largo de la carrera de sociología se aprende a ver la complejidad de los hechos sociales, la famosa imaginación sociológica de Wright Mills, ver aquello que a simple vista no se percibe a nivel macro (sociedad) y/o micro (individualmente). También se busca el porqué es así ¿a qué se debe tanta complejidad? Muchas veces, incluso desde la disciplina se ignoran sucesos cotidianos, en parte debido a que no se cuestiona aquello que no sensibiliza o conmueve de alguna manera... hasta que se está involucrado. La docencia pareciera simple, conocer de algo y enseñar ese algo. Pero como se expuso, en sociología no existen respuestas simples. A veces es un alivio y otras un martirio. En este sentido, es que como educador no solo se deben instruir los conocimientos de la formación intelectual, es importante también saberlos compartir y explicar. La profesión, preferentemente, exige una atención a distintos ámbitos, a continuación se mencionan algunos ejemplos:

- la planeación de un marco de trabajo así como la evaluación,
- la selección de los recursos didácticos (textos, videos, gráficos, etc.) adecuados para cada sesión, también el diseño de las estrategias que convengan a los recursos didácticos (debate, mapas mentales, lluvia de ideas, ficha de lectura, etc.).
- resolución de problemas (equipos de trabajo, situaciones con el material, ambiente en clase) y dudas.
- Reconocer y conocer aquellos alumnos con dificultades, además de implementar estrategias para mantenerlos y/o integrarlos en las clases de manera positiva.
- Mantener un ambiente de respeto, atención y participación. Lo cual implica demás estrategias para motivar el diálogo.
- Atención a las reacciones corporales de los estudiantes (para reconocer si se debe aclarar o explicar una idea, encaminar la discusión, entre otros.).
- Además de las labores semestrales que los diferentes departamentos de la facultad les soliciten (Ej. administrativos)

No obstante, la complejidad de la docencia también tiene que ver con cuestiones de historia, perspectivas e individuos, todo al mismo tiempo para poder dar pie a la enseñanza. El presente trabajo parte de la corriente constructivista respecto de la educación, que de acuerdo con R. Llopis (2003) “el principio del enfoque constructivista es que las personas aprenden de modo significativo” (118) es decir dada su experiencia de vida e historia tienen un repertorio de conocimientos del mundo social guiados por el contexto, la educación, los valores, las creencias, entre otros; esto permite interpretar y dar sentido (significado) a nuevos conocimientos ligados a los ya existentes. Tal vez no se conozcan las teorías o conceptos vistos en sociología, pero hemos experimentado u observado algunos de los fenómenos de los que habla en términos y/o

explicaciones menos intrincadas, como: fenómenos perceptibles como la migración, que en su complejidad existen diversos hechos sociales como la pobreza, delincuencia, movilidad social, empleabilidad, política, entre otros, o fenómenos abstractos como la formación de grupos que desde la perspectiva sociológica implica cohesión social, identidad, distinción, etc.

Por otro lado, es tarea del docente reconocer las preconociones, conocimientos previos y experiencias del estudiantado. De este modo las estrategias y dinámicas educativas estarán guiadas a un aprendizaje significativo. No obstante, conforme la convivencia y aprendizaje de los alumnos, estos también serán capaces de identificar las ideas y juicios del educador, como parte de una perspectiva y formación sociológica. Por otro lado, es importante que el docente reconozca la construcción de su propia postura, dentro y fuera de la formación docente, en vista de una vigilancia epistemológica. Entendemos este último concepto como lo desarrollan P. Bourdieu, J. C. Chamboredon y J. C. Passeron en su obra “El oficio del sociólogo” (2002), como la constante crítica a los métodos de investigación y conceptos sociológicos con que observamos los fenómenos sociales. También mencionan examinar los límites y alcances con que manejamos las bases teóricas para revisar su validez a los nuevos conocimientos, así como la toma de distancia entre conceptos científicos y nociones comunes para poder objetivar el sujeto/objeto de estudio.

Como tercer punto, se aprendió que ser profesor en tiempos de pandemia requiere más esfuerzo en cuanto al manejo de dispositivos móviles y herramientas tecnológicas. Además de su uso y manejo se requirió la creatividad de aprovechar dichos instrumentos. A pesar del uso indispensable que se hizo sobre el equipamiento electrónico y los instrumentos que facilitaron la transición e interacción en línea, los sistemas tecnológicos no enseñan por sí solos, se requiere quien les de uso y sentido. Por ejemplo, se pueden abastecer a todas las comunidades de escasos recursos con tablets, computadoras, laptops, etc. pero no tendría sentido sin los medios apropiados

para su aprovechamiento. Por ende, la labor del docente también se enfoca en investigar, conocer y discernir las estructuras de las plataformas virtuales. De este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje requirió la creatividad en temas de dinámicas y estrategias educativas durante las clases virtuales. Aun cuando se lea sencillo, pareciera imposible explicar su importancia. Se requieren jornadas de planeación (que consideren todos los obstáculos posibles) para minimizar el tiempo de ensayo y error en su aplicación (es decir, de inconvenientes en las sesiones de trabajo) hasta adecuar las estrategias con los temas considerados y el primordial objetivo: el aprendizaje significativo.

Otro aspecto relevante a mencionar, es el reconocimiento en términos de remuneración que tiene la docencia dentro de la Universidad y en México. De acuerdo con datos del Centro de Análisis Multidisciplinario (CAM) de la UNAM, el 74% de los docentes e investigadores, lo conforman profesores de asignatura y ayudantes de profesor. Ser maestro de asignatura significa ser contratado sólo por la duración del semestre y remunerado de acuerdo a las horas de clase de la asignatura. Es de igual forma con los ayudantes de profesor, la diferencia es que obtienen un salario menor. Según el CAM la Canasta Alimenticia Recomendable (CAR) pensada para el consumo diario de una familia de cuatro personas, en 2001 tenía un precio de 64.58 pesos, en 2019 tuvo un precio de 264.68 pesos, mientras el salario base por hora/semana/mes (el salario mensual se calcula por cada hora semanal frente a grupo) en 2001 fue de 100.00 pesos, y en 2019 fue de 216.12 pesos.

“Lo anterior quiere decir que los precios de los alimentos para este periodo se han incrementado mucho más de lo que han hecho los salarios base de profesoras y profesores de la unam. En otras palabras, su salario base en 2019 puede comprar la mitad de lo que compraban en 2001”. (CAM UNAM, 2021)

Por otro lado, recordemos que a principios del año pasado (2021) los maestros de la Facultad de Ciencias demostraron su inconformidad respecto de salarios no pagados y precariedad laboral, uniéndose después profesores de distintas facultades. En vista de que las clases aún continuaban de forma virtual es importante señalar los costos generados por las mismas, es decir, luz, internet y medios electrónicos, se transfirieron a los docentes. Lo anterior sólo agrava la desigualdad marcada por el salario, dentro de la universidad y a nivel profesional con los demás niveles educativos de entidades privadas y públicas. Retomando una de las ideas centrales del presente trabajo, respecto al ámbito personal y emocional, ¿es posible desempeñar la labor docente bajo preocupaciones económicas, personales y laborales, y mantener una dinámica de compromiso con el estudiantado?

Cabe señalar la importancia de la desproporción entre profesores de asignatura y ayudantes de profesores y docentes de tiempo completo. El régimen de contratación eventual es la razón por la cual “ hay miles y miles de docentes con 5, 10, 20, 30 años o más de antigüedad cuyo trabajo para el siguiente ciclo lectivo no está asegurado” (Flores,2021) ya que, según la misma fuente no se abren convocatorias para la estabilidad del empleo, no obstante indagar las razones de dicha discrepancia son indole de otra investigación. Por otra lado, entre los motivos de estas desigualdades pecuniarias, están la designación de categorías para profesores/investigadores que asigna la Universidad (Ordinarios, Visitantes, Extraordinarios, Eméritos, tipo A, B, C o D). En segundo lugar, están los estímulos recibidos entre docentes de asignatura y de tiempo completo. Es decir, mientras que el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG) otorga como máximo 347.00 pesos por 40 hrs/clase a cada educador de asignatura. En el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) se multiplica su salario entre un “50 por ciento a los que nivel A; 70

por ciento a nivel C [*sic*] y 95 por ciento para el nivel C. En tanto que el nivel D... a ellos se les multiplica el 115 por ciento” (Romina,2021)

Como siguiente punto, conforme al Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO) y su portal en línea, entre las diez carreras peor pagadas en el país se encuentran: formación docente para la educación inicial o especial, formación docente para primaria y formación docente para programas generales. Independientemente del área para la cuál se especialice, se busca exponer que existe una desvalorización de la práctica docente reflejada en la remuneración económica, ya que el salario mensual de un profesor de secundaria es de 11,027.00 mil pesos, en primaria la remuneración es de 10,340.00 pesos y en preescolar 9,218.00 pesos (Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI, 2020) y en las condiciones del propio trabajo. La pregunta es ¿qué ingreso mensual requiere una persona para vivir dignamente? Según el INEGI en su Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (2020), el promedio trimestral de gasto de los mexicanos es 47,396.00 pesos, dividido entre tres da 15,798.00 pesos de gasto en un mes. Evidentemente con sueldos menores a esta cifra es difícil costear víveres, renta, salud, ropa, movilidad, entre otros consumos.

Finalmente, el aprendizaje adquirido engloba cuestiones internas de la propia práctica docente: planeación del marco de trabajo, organización de recursos, investigación, resolución de conflictos y gestión del grupo, entre otros, pero también se analizan cuestiones de un ámbito más abstracto y complejo ¿cómo se está valorando la docencia en México? ¿qué tan relevantes son los docentes hoy en día? ¿por qué un docente universitario gana diariamente menos de la canasta básica? Todos los elementos antes mencionados: las actividades docentes, las experiencias y trayectorias de vida, las condiciones laborales virtuales, la remuneración salarial así como el reconocimiento social del oficio docente y las propias complejidades que conllevo la pandemia,

nos llevan a entender y ampliar las perspectiva sobre el quehacer educativo. Cabe aclarar que lo mencionado en este apartado no fue en términos de problemas a resolver, ya que un análisis de la estructura educativa en México requeriría mayor profundización y factores que no se pretenden abarcar en el presente trabajo. Es decir, se mencionan a modo de comprender que las cuestiones laborales, independientes a la enseñanza, afectan a los profesores. De igual forma que a los estudiantes. En resumen, este apartado ayuda a entender el resultado desfavorable que se tuvo en la asignatura de AEE.

Conclusiones

En cuanto a los resultados y observaciones realizadas sobre “Análisis de las Organizaciones Públicas” y “Argumentación y Expresión Escrita” que se han evidenciado en el capítulo dos, se observa que existen diferencias considerables que afectaron el desempeño y éxito de los estudiantes, sobre todo en AEE; como lo fue las dificultades técnicas y pedagógicas en las sesiones sincrónicas y asincrónicas, la falta de organización y comunicación entre docentes, y docentes-alumnado, el desgaste anímico acumulado por tiempo prolongado en cuarentena, las problemáticas acontecidas por el Covid-19 como su padecimiento en alumnos, docentes y familiares, entre otros.

No obstante, es importante subrayar, que el docente titular de la asignatura de “Argumentación...” fue titular en otras asignaturas durante el mismo ciclo escolar. Por lo que es necesario considerar la carga de trabajo que requirió su atención y dedicación a más de cuarenta alumnos. Con lo anterior no se pretende concluir que a mayor asignaturas por docente en cada semestre, mayor probabilidad de reprobados o peor desempeño docente/alumno. Sino más bien que las condiciones específicas del contexto produjeron resultados desfavorables, reflejados en las calificaciones y en los problemas citados.

Lo determinante fueron las condiciones que impuso la pandemia y la falta de preparación para afrontar esas condiciones a nivel tecnológico y educativo. Se ha mostrado que estas condiciones representaron un reto aún mayor para los profesores que impartían más asignaturas: “algunos docentes tienen simultáneamente más de cuatro grupos y por consiguiente, atienden a más de 80 estudiantes, lo que los coloca en situación particularmente difícil para desarrollar actividades educativas no presenciales satisfactorias” (Sánchez, et al., 2020,18).

De acuerdo con el artículo “Retos educativos durante la pandemia de covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM” (2020) los problemas más comunes que presentan las clases en línea desde el punto de vista docente son los siguientes:

1. Logísticas: relacionadas a los horarios y espacios físicos donde se toman las clases, la comunicación con las escuelas y el manejo del tiempo
2. Tecnológicas: el acceso a internet y equipos electrónicos, así como conocimientos tecnológicos.
3. Pedagógicas: la enseñanza y didáctica a distancia, el manejo de grupos, tipos de evaluaciones, etc.
4. Socioafectivas: los problemas de salud, emocionales, afectivos que atañen a las clases en línea y la pandemia.

De acuerdo al listado anterior, podemos señalar que los diferentes problemas concuerdan con lo analizado en el capítulo dos y tres, a pesar de la diferencia en cuanto a la relevancia de los mismos. Es decir, mientras que para las asignaturas analizadas en el presente trabajo se enfatiza la importancia a temas pedagógicos y socio afectivos, en la encuesta estos dos apartados ocupan los últimos lugares. No obstante, el mismo artículo expone la perspectiva de los docentes respecto de los problemas que enfrentan los estudiantes:

1. Baja disposición y actitud por parte del alumnado
2. Falta de habilidades tecnológicas y de estudio
3. Falta de dispositivos electrónicos
4. Problemas de comunicación entre docente-estudiantes

Es importante observar que en estas perspectivas predomina la actitud y disposición del estudiantado respecto a la eficacia de la práctica educativa. No obstante cabe señalar que el proceso enseñanza-aprendizaje no solo requiere un ámbito de disposición entre los participantes, sino también un ámbito de autoreflexión en cuanto a las dinámicas y estrategias de aprendizaje que los docentes practican: "...queda la duda acerca de los procesos de autorregulación y autoobservación del profesor sobre sus propias competencias pedagógicas para la enseñanza a distancia del conocimiento del contenido..." (Sánchez, et al., 2020, 14). Empero, con lo anterior no se invalida el hecho de que existe una falta de compromiso de los educandos, más bien habría que profundizar en las cuestiones del por qué existe esta falta de actitud y disposición.

El estudiantado tiene responsabilidad sobre su propio aprendizaje, sin embargo, el docente debe tener la capacidad de guiar y cohesionar al grupo, así como motivar el aprendizaje activo de cada uno de los participantes como lo hemos visto en el marco CoI. Es pertinente la reflexión de M. Sánchez, A. Martínez y R. Torres ya que la última frase nos conduce a aspectos que aparentemente no tienen que ver con la enseñanza: autorregulación y autoobservación. La capacidad de analizar y reflexionar sobre nuestras propias habilidades, acciones, pensamientos, actitudes, entre otros, como personas, docentes, estudiantes, parejas, familia, etc. para reconocernos tal cual somos y mejorar una situación. Vigilar las prácticas docentes es complejo, pero es parte de la labor estar sujeto a la crítica y a la autocrítica para poder llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje que profundice, sensibilice y motive a los estudiantes, sino... ¿cuál es la finalidad de ser docente?

Por otro lado, en cuanto a las falta de habilidades tecnológicas podemos mencionar que no hubo situaciones de inhabilidad frente a las clases virtuales y su manejo por parte del alumnado. Esto, en parte a que se utilizaron plataformas que previo a la pandemia eran de uso común en la

facultad (Google Drive, Classroom, Gmail, etc.), así como la habilidad tecnológica de los jóvenes. No obstante, existieron problemas respecto al uso de la plataforma Kahoot, ya que varios estudiantes desconocían su manejo; sin embargo, se resolvió con las explicaciones y práctica. En relación a la falta de dispositivos electrónicos, cabe destacar que de acuerdo con el formulario diagnóstico realizado para “Análisis...” todos los estudiantes respondieron que durante el horario de la clase tenían acceso a un dispositivo tecnológico y una red de internet. En cambio, para “Argumentación...” no se implementó ningún cuestionario diagnóstico

Respecto de lo anterior, considero que existen dos problemas primordiales. El primero consiste en que, los estudiantes de AOP tenían las condiciones necesarias para tomar la clase. Aunque no se considerara que para otros momentos del día tuvieran la misma oportunidad, en el caso de quienes compartían dispositivos móviles con el resto de su familia. El segundo error se cometió al omitir la aplicación de un instrumento con el cual se sondearan la condiciones (personales/familiares, económicas, laborales, emocionales, tecnológicas, entre otras) de los alumnos de AEE. Dieciséis estudiantes no tuvieron los resultados deseados; probablemente esto tuvo que ver con nuestro desconocimiento de sus situaciones, además de la falta de atención por parte del equipo docente al observar la falta de interés, los resultados y el número de entregas de las actividades, etc.

En cuanto al último punto, sobre las dificultades que enfrentan los alumnos, se encuentran los problemas de comunicación docente-estudiantes, el cual se ha constatado a lo largo del trabajo. Desde los medios que permiten una comunicación inmediata, hasta la comunicación emocional grupal. No obstante, este se considera el segundo conflicto de la lista, después de las cuestiones pedagógicas. Mientras que en el estudio de M. Sánchez, A. Martínez y R. Torres (2020) expone que los docentes lo consideran el último.

Finalmente, se retoman las propuestas comentadas en el capítulo anterior, es claro que los docentes no podemos resolver las condiciones económicas, de salud o emocionales de los alumnos, aunque se deseara. Pero sí podemos mantener su interés y motivación educativa con diversas prácticas: siendo flexibles con aquellos que presenten más dificultades, con las dinámicas y estrategias de aprendizaje y en la práctica de la presencia social que menciona el marco CoI. Tomando en cuenta que el respeto, confianza, comodidad, seguridad y comunicación del ambiente impacta en el desempeño educativo de todos los miembros.

Por otro lado, entre las bondades de la sociología, está que permite una vista panorámica sobre las distintas realidades de cada persona y es grato pensar que eso nos hace más humanos con la otredad. No obstante, en ocasiones hace falta recordarlo en cada una de las aulas, tanto de alumnos a profesores como de profesores a alumnos. La pandemia evidenció perfectamente estas cuestiones. Es decir, durante las clases en línea tuve varios profesores que tenían serios conflictos con el manejo de la tecnología, pues se mostraban frustrados al desconocer el uso adecuado de los dispositivos y/o plataformas. Estas situaciones no eran visibles durante las clases en la facultad antes del confinamiento, donde no se dependía de las tecnologías.

En estos problemas, el apoyo y empatía del grupo son importantes para solucionar la situación. Considerarnos desde todas nuestras cualidades, posiciones y condiciones permite un análisis más acertado desde el cual podemos ayudar a la otra persona. En ese sentido, desde la perspectiva estudiantil se valora y comprende a los profesores. Ya que es una labor tan compleja guiar y enseñar a distintas personas para encontrar un punto donde todos aprendan y comprendan equitativamente el conocimiento: los temas, autores, conceptos, teorías, etc.

Las clases donde más aprendí y mejor me sentí fueron aquellas donde se me involucró en el conocimiento. Es decir, donde la dinámicas de aprendizaje se centran en la reflexión,

descubrimiento y planteamiento de las ideas en la cotidianeidad, con ejercicios y materiales de apoyo (mapas, noticias, artículos , vídeos , películas, series, poemas, arte, música, entre otros). Es importante que se adecuen las dinámicas de trabajo para incluir a los estudiantes en su propio aprendizaje de modo que sea significativo. Por otro lado, también cabe mencionar que la afectividad e interacción que el grupo mantuvo en el proceso enseñanza-aprendizaje, fue gracias a los docente de dichas asignaturas, ya que hubo la confianza de compartir ideas y discutirlos sin mayor conflicto, así como la cooperación grupal en cuanto a los proyectos y el avance de los temas. Parecieran cuestiones mínimas las que aquí se comentan, sin embargo, son importantes a la hora de desempeñar una función educativa.

Por último, los siguientes puntos son aspectos a considerar de los profesores adjuntos que deciden liberar su servicio social por medio del apoyo a la docencia:

1. Usualmente el servicio social es el primer vínculo entre la vida escolar y la vida laboral, por lo que la novedad e inexperiencia del profesor adjunto puede jugar en contra de sus habilidades académicas. Es decir, no es lo mismo ser un “buen estudiante” que ser un “buen docente”. Por ello, se insiste en la comunicación, toma de acuerdos y compromiso por parte de los profesores previo al inicio del ciclo escolar, para establecer roles y tareas de cada uno, así como para conocer la dinámica de interacción: alcances y límites en la relación. Tomando en cuenta el principio básico de cualquier relación sana: respeto.

2. Aunado a lo anterior, existen relaciones donde las actividades son equitativas y amenas, así como el ambiente de trabajo. Empero, suele existir una jerarquía tácita entre profesores que en ocasiones apenas es perceptible, mientras que en otras se remarca la autoridad: primero se encuentra el profesor titular, seguido de los profesores adjuntos con mayor antigüedad, sucesivamente hasta el de menor antigüedad (en caso de ser más de un docente de apoyo). Cabe

explicar, que puede existir una notoria jerarquía con labores equitativas, o un imperceptible orden con un ambiente de trabajo difícil. El caso que buscó señalar es donde la jerarquía no permite un ambiente de trabajo propositivo, limita la motivación e intereses, entre otros, de todos los participantes.

3. Si bien somos profesores, somos profesores adjuntos, el intermedio entre docente titular y alumno, idealmente. No obstante, debemos actuar a medida de nuestras posibilidades, como un profesor titular lo hace, pero la diferencia es que nuestro actuar se ve mediado de acuerdo a la relación y la perspectiva educativa (estrategias, dinámica, etc.) del docente de la materia. Por ejemplo, para AOP, se sugirió la plataforma Kahoot como alternativa a los controles de lectura, el profesor titular aceptó la actividad pero en conjunto de los controles de lectura. O sea, que la mitad de las lecturas planteadas en el marco de trabajo se convierten en cuestionarios kahoots. La propuesta realizada en este ejemplo queda sujeta a la perspectiva enseñanza-aprendizaje del profesor encargado. Así un profesor adjunto puede intervenir en la modificación del contenido en el marco de trabajo, la forma de evaluar, la interacción con el grupo, etc, o bien, sólo puede limitarse a registrar asistencia, participación y calificaciones según los elementos discutidos en el presente trabajo.

4. Por otro lado, reconozco que nuestra formación no es pedagógica, incluso sucede que a veces no estamos interesados en la docencia. Sino más bien, se elige esta opción para liberar un requisito de titulación, lo cual limita en gran parte las necesidades que la enseñanza requiere ¿en qué medida esta opción afecta a los estudiantes? Es decir, así como los profesores traspasaron la manera de enseñar de un ámbito cara a cara a uno virtual, muchas veces como docente de apoyo hacemos lo mismo. Enseñamos como ya vimos que se enseña, y qué pasa cuando esa enseñanza no es la idónea. Estoy abreviando en unos cuantos renglones un problema educativo que lleva más

de un escrito discutirlo. Como profesores adjuntos también tenemos responsabilidad con el grupo, si bien sea un semestre o años, estamos tratando con personas que buscan una guía, un futuro, una mejor oportunidad. Sea o no sea nuestra vocación ser educadores, cuando decidimos ser profesores adjuntos de cualquier modalidad estamos comprometidos con la educación de otras personas. Así que tomarlo con el mayor compromiso, motivación y reflexión es lo menos que podemos hacer.

5. Finalmente, creo que estoy siendo muy severa con mis palabras, ya que si vuelvo a ver mi desempeño como profesora adjunta encuentro más errores que aciertos. No obstante, todo lo que redacto en este trabajo hubiera querido saberlo antes. Saber de qué manera podía ayudar a mis alumnos. Conocer que algunas situaciones, aunque fáciles, no les iban a ayudar en su futuro. Ahora, con la absoluta certeza de que la docencia no es mi vocación, pero al mismo tiempo en reconocimiento de la valía de su labor intento redactar este trabajo. Deseando que no se lea nunca por los futuros profesores adjuntos, de modo que sean más inteligentes, reflexivos y analíticos de lo que yo fui.

Referencias

- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passeron J. C. (2002). El oficio del sociólogo. Siglo Veintiuno Editores.
- Castañeda, F. (2011). 60 años de formar científicos sociales, ¿Cómo empezó la historia de la facultad?, Directores, Nuestras Casas. *Gaceta Políticas: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*, (240), pp. 4-13.
- Carreto, E. y Gutiérrez, O. (s.f) Guía práctica sobre comunidades de indagación (para sesiones dialógicas). IBERO.
- Centro de Análisis Multidisciplinario. (24 marzo 2021). *Reporte de investigación especial 135. El poder adquisitivo del salario de las profesoras y los profesores de la UNAM 2001-2021.* <https://cam.economia.unam.mx/reporte-de-investigacion-especial-135-el-poder-adquisitivo-del-salario-de-las-profesoras-y-los-profesores-en-la-unam-2001-2021/>
- Community of Inquiry (CoI). <https://coi.athabascau.ca/>
- Coordinación de Tecnologías para la Educación. (12 noviembre 2021). *Conferencia Magistral #Educativ2021* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=dAEOn-Juh7k&t=3767s>
- Díaz, F., Alatorre, J. y Castañeda, F. (2022). Trayectorias interrumpidas: motivos de estudiantes universitarios para suspender temporalmente sus estudios durante la pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(35). <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/1181>
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. UNIPE.

- Gutiérrez-Santiuste, E. y Gallego-Arrufat, M., J.(2017). Presencia social en un ambiente colaborativo virtual de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1169-1186.
- INEGI Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (28 Julio 2020). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2020 (ENIGH). https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enigh/nc/2020/doc/enigh2020_ns_presentacion_resultados.pdf
- Instituto de Ciencias Físicas, UNAM. (12 Agosto 2020). *Coloquio virtual ICF Dr. Melchor Sánchez Mendiola - CUAIEED, UNAM* [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=zT3U_OV7ueE&t=4s
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE. (2020). Educación y pandemia, Una visión académica. UNAM.
- Instituto Mexicano para la Competitividad. (2022). *Las 10 más: Las diez carreras profesionales peor pagadas*. <https://imco.org.mx/comparacarreras/las-10-mas>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (13 mayo 2020). *Estadísticas a propósito del día del maestro* [Comunicado de prensa]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Maestro2020.pdf
- Juárez, V. M. (2021). Recuento histórico sobre la facultad. *Gaceta Políticas: “70 años formando pensamiento crítico”*. (275), pp. 15-21. https://issuu.com/gaceta-politicas/docs/gp276_b09c50b0735be5

- Llopis, R. (2003). La docencia de la sociología y la cultura experiencial previa de alumnos y profesores. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (8), 105-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200807>
- Lovon, M, A. y Cisneros, S., A. (2020). Repercusiones de las clases virtuales en los estudiantes universitarios en el contexto de la cuarentena por COVID-19: El caso de la PUCP. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.588>.
- Ludlow, L. (1984). DOCUMENTOS: 33 años de historia de la FCPYS. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, edición conmemorativa del cambio de instalaciones de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 30(115-6), 103-138. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/72164>
- Padilla, S., Ortiz, L., y López, C. (2015). Comunidades de aprendizaje en línea. Análisis de las interacciones cognitivas, docentes y afectivas. *Apertura*, 7(1), 1-18.
- Romina, S. (3 Octubre 2021). Algunos docentes en la UNAM ganan apenas el mínimo mientras la élite más de 100mil. Sin embargo.mx. <https://www.sinembargo.mx/03-10-2021/4035726>
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., de Agüero Servin, M., Hernandez, A., Benavides, M., Jaimes, C. y Rendón Victor. (2020). Retos educativos durante la pandemia COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 1-23. <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/a12.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNAM, FCPYS). (2014-2019). Misión y Visión. <https://www.politicas.unam.mx/principal/mision.php>

- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS). (2019). Lineamientos para el Procedimiento de Solicitud y Aceptación de Ayudantes de Profesor, 1-3.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (s.f). *Historia del Ces*. https://www2.politicas.unam.mx/ces/?page_id=95

Apéndice A “Cuestionario Diagnóstico en AOP”

Figura A1

Cuestionario diagnóstico de Análisis de las Organizaciones Públicas

El cuestionario se realizó para conocer las condiciones materiales y probables dificultades de los estudiantes de la asignatura. Se implementó con la herramienta “Google Forms”, no obstante para facilitar al lector el contenido se encuentra la siguiente tabla:

Formulario diagnóstico: Análisis de las Organizaciones Públicas			
¡Buen día! Las siguientes preguntas son de uso exclusivo para la clase, y así mejorar la dinámica académica. Estos datos no se divulgarán en ningún sitio.			
Nombre completo (comenzando por apellidos)	*32 alumnos de 38 contestaron el cuestionario		
	Sí	No	Más o Menos
1. Además de estudiar ¿trabajas?	10 alumnos	22 alumnos	
2. Si la anterior respuesta es sí, ¿en qué horario?	19 alumnos - En diferentes horarios	22 alumnos	
3. ¿Tienes una conexión estable a internet?	19 alumnos	13 alumnos	
4. ¿Tienes computadora propia?	22 alumnos	10 alumnos	
5. ¿Tu equipo de cómputo está en buen estado?	24 alumnos	1 alumnos	7 alumnos
6. ¿Tienes celular propio?	32 alumnos		

7. ¿Tienes cuenta de Facebook?	32 alumnos		
8. ¿En casa cuentas con un espacio propio para tus actividades escolares?	18 alumnos	14 alumnos	
9. ¿Puedes hacer uso de una red de internet y un dispositivo tecnológico durante el horario de clase (martes y viernes de 9am a 11am)	32 alumnos		

Nota. Elaborado por apoyo docente.

Apéndice B “ Rubricas de trabajo en AEE”

Figura B1

Rúbrica de trabajo elaborada para cada sesión en Argumentación y Expresión Escrita (AEE).

Argumentación y expresión escrita	
Día	26/02/21
Unidad	1
Sesión	2
Tema	Diagnóstico
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Establecer por qué la palabra es un instrumento de expresión política. 2. Evaluar el nivel ortográfico del grupo.
Duración	2 horas
Modalidad	Zoom

Actividad (permanente)	Google Forms
Lectura obligatoria	<p>1. Lince, Rosa (2017). “La palabra: herramienta de expresión política” en: Del lenguaje y su escritura. Pp 22-25.</p> <p>2. El Lobo Difamado</p>
Entregable	Ficha de lectura
Exposición docente	15-20 minutos
Preguntas y respuestas	15-20 minutos
Ejercicios de reflexión	15-20 minutos
Recursos didácticos	Google Forms

Nota. Ejemplo de rúbrica de trabajo diario de la segunda sesión de AEE. Elaborada por el equipo de apoyo docente.

Figura B2

Rúbrica de Evaluación Unidad 2 “Géneros Académicos” en Argumentación y Expresión escrita

(AEE)

<u>Criterios de Evaluación</u>	<u>Excelente</u> (10)	<u>Bueno</u> (8)	<u>Regular</u> (6)	<u>Deficiente</u> (4)	<u>Muy deficiente</u> (2)
Calidad de la presentación:					
Buena ortografía (sin errores).					
Buena redacción (sin errores).					
Todo el contenido debe ser visible (no fallas, no se debe ver borroso, etc.).					
El material expuesto debe ser comprensible.					
Dominio del contenido					
Domina (n) el tema.					
Muestra (n) claridad.					
Se muestra comprensión en lo expuesto.					
Muestra (n) organización.					
Organización y secuencia					

El contenido de la presentación deberá estar bien organizado.					
El contenido debe ser legible.					
La secuencia debe tener un sentido.					
Apoyos didácticos					
Material audiovisual (opcional).					
Mapas mentales.					
Cuadros sinópticos.					
Imágenes.					
Texto MODERADO.					
Argumentación					
La argumentación debe ser clara.					
Conclusiones y premisas corresponden (tienen relación lógica causal).					
Premisas son claras.					
Conclusiones son claras.					
Las premisas siguen el orden: sujeto, verbo, predicado.					

<p>Ejemplo</p> <p>Debe realizarse un ejemplo del género académico (con al menos 3 o 4 elementos).</p>					
<p>El ejemplo debe ser claro y debe tener coherencia.</p>					
<p>El ejemplo fue comprendido previamente por la persona que presenta (mostrando así mismo su comprensión al grupo).</p>					

Nota. Se desconoce su autoría

Figura B3

Rúbrica de Evaluación Unidad 2 “Fiesta de Power point” en Argumentación y Expresión Escrita (AEE)

Rúbrica de evaluación de trabajo final, unidad 2: Fiesta de Power Point.

Criterios de evaluación	Muy Bueno (8-10 puntos)	Bueno (6-8 puntos)	Regular (4-6 puntos)	Malo (2-4 puntos)
La alumna (o) presenta una tesis principal de manera clara Premisa/s>conclusión (2 puntos) Las premisas son claras y consistentes (2 puntos) Las conclusiones se perciben como resultado de las premisas (2 puntos) Lógica: sujeto-verbo-predicado (2 puntos) Se sustenta en fuentes confiables o elementos consistentes (2 puntos)				
El diseño de la presentación es adecuado La presentación no está saturada de texto. (2 puntos) Las diapositivas están redactadas correctamente y sin errores ortográficos o de sintaxis (3 puntos) Se usan imágenes, videos, esquemas, etc. (2 puntos) Organización (introducción, desarrollo y conclusión). (3 puntos)				
La alumna (o) domina el tema Se provee de elementos necesarios para comprender el tema (2 puntos) Se expone el contenido de manera concreta y concisa (2 puntos) Se mantiene en el tema durante toda la exposición (2 puntos) Expone con fluidez (2 puntos) No lee de manera excesiva (1 punto) El tiempo de participación de cada integrante, está equilibrado (1 punto)				
La alumna (o) Establece al menos tres tipos de argumentos vistos en clase (6 puntos) Estructura correctamente los argumentos (2 puntos) No comete Falacias (2 puntos)				
Sumatoria				

Nota: El tiempo para cada exposición es de 7 minutos. Los equipos serán interrumpidos cuando el tiempo sea superado.

Nota. Se desconoce su autoría

Figura B4

Rúbrica de Evaluación Unidad 3 “Ensayo Final” en Argumentación y Expresión Escrita (AEE).

INDICADOR	EXCELENTE 10	MUY BUENO 9	ACEPTABLE 8-7	NO SATISFACE 6-5
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> Se plantea y delimita el tema con claridad y precisión. 	<ul style="list-style-type: none"> Se plantea y delimita el tema. 	<ul style="list-style-type: none"> El tema se plantea vagamente. 	<ul style="list-style-type: none"> No se plantea ni delimita el tema. Confunde al lector.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> Integra apropiadamente información de los textos propuestos además de articularlos con investigación extra. 	<ul style="list-style-type: none"> Integra información de los textos propuestos 	<ul style="list-style-type: none"> Integra algunos aspectos de la información de los textos propuestos 	<ul style="list-style-type: none"> No integra información de los textos propuestos
Argumentos	<ul style="list-style-type: none"> Se plantean con claridad al menos tres argumentos que sustentan el ensayo. Cada argumento se desarrolla en párrafos separados. Los argumentos que sustentan el ensay se justifican con evidencias basadas en fuentes experienciales y los textos propuestos. Al menos dos argumentos están fundamentados con los textos leídos. 	<ul style="list-style-type: none"> Incluye tres argumentos claramente definidos en párrafos separados. Al menos dos argumentos están articulados al ensayo. Al menos un argumento está fundamentado con fuentes bibliográficas recomendadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Presenta 1 o 2 argumentos en párrafos separados y claramente articulados con el ensayo. Los argumentos no están suficientemente sustentados porque las evidencias son insuficientes o no son pertinentes. No utiliza las fuentes bibliográficas recomendadas. 	<ul style="list-style-type: none"> No presenta argumentos pertinentes. Presenta evidencias y ejemplos que no son relevantes con la tesis planteada ni están explicados de manera suficiente. No utiliza las fuentes bibliográficas recomendadas.

RUBRICA DE AVALUACIÓN ENSAYO FINAL

Conclusión	<ul style="list-style-type: none"> La recapitulación de la idea desarrollada durante el cuerpo del ensayo, argumentos e idea final clara y distinguible una de la otra. Hay reflexión o punto de vista además de una interpretación de los resultados obtenidos a lo largo del ensayo. 	<ul style="list-style-type: none"> La recapitulación de la idea desarrollada durante el cuerpo del ensayo, argumentos e idea final clara y distinguible una de la otra. Hay reflexión o punto de vista además de una interpretación de los resultados obtenidos a lo largo del ensayo pocos claros y sin total coincidencia con el contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> La recapitulación de la idea desarrollada durante el cuerpo del ensayo, argumentos e idea final clara y distinguible una de la otra. No hay reflexión 	<ul style="list-style-type: none"> La recapitulación de la idea desarrollada durante el cuerpo del ensayo, argumentos e idea final pocos claros y distinguibles unos de los otros. No hay reflexión
Sintaxis	<ul style="list-style-type: none"> Los argumentos y evidencias presentan un orden lógico y están apoyados en elementos de conexión explícitos y apropiados. No confunde al lector. 	<ul style="list-style-type: none"> Los argumentos y evidencias presentan un orden lógico. Hace poco uso de elementos de conexión explícitos, lo que dificulta seguir el pensamiento del autor. 	<ul style="list-style-type: none"> Algunos de los argumentos y evidencias no presentan ni orden lógico ni cohesión, lo que otorga al escrito un carácter confuso que distrae al lector. 	<ul style="list-style-type: none"> Los argumentos y evidencias no presentan ni un orden lógico ni una estructuración clara. Tiene muchos problemas de cohesión.

RUBRICA DE AVALUACIÓN ENSAYO FINAL

Ortografía	<ul style="list-style-type: none"> No hay errores ortográficos 	<ul style="list-style-type: none"> De 1 a 3 errores ortográficos 	<ul style="list-style-type: none"> De 4 a 6 errores ortográficos 	<ul style="list-style-type: none"> Más de 6 errores ortográficos.
Bibliografía y citas	<ul style="list-style-type: none"> Todas las referencias/citas en el texto y la lista de referencias/bibliografía están presentadas de acuerdo con las normas APA. 	<ul style="list-style-type: none"> Al menos el 80% de las referencias están presentadas de acuerdo con las normas de referencia previamente acordadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Al menos el 50% de las referencias están presentadas de acuerdo con las normas de referencia previamente acordadas. 	<ul style="list-style-type: none"> Las referencias no corresponden a las normas previamente acordadas.
Ejemplo	<ul style="list-style-type: none"> Presentan ejemplos como complemento de la información. Desarrollan cada ejemplo de manera que al lector le quede claro. 	<ul style="list-style-type: none"> Presentan ejemplos como complemento de la información en su ensayo, sin embargo, no logran articularlos con claridad al contenido. 	<ul style="list-style-type: none"> Presentan ejemplos como complemento de la información. No hay explicación de estos. 	<ul style="list-style-type: none"> No hay ejemplos. No se articulan al tema tratado en el ensayo.

- Extensión mínima 7 cuartillas, máxima 10 (sin contar referencias/bibliografía y portada)
- Times new roman 12
- Interlineado 1.5

Nota. Se desconoce su autoría

Referencias de los apéndices

Figura A1

Apoyo docente (2020). *2300: Análisis de las Organizaciones Públicas* [cuestionario diagnóstico].

Ciudad de México

Figura B1:

Equipo de apoyo docente. (2021). *2200: Argumentación y expresión escrita* [rúbrica de trabajo diario]. Ciudad de México.

Figuras B2, B3 y B4:

(2021). *2200: Argumentación y expresión escrita* [rúbrica de exposición de géneros académicos U.1, rúbrica de fiesta de power point U.2 y rúbrica de ensayo final U.3]. Ciudad de México.