



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**Valoraciones estudiantiles sobre la docencia en la  
universidad: un estudio desde la red sociodigital Facebook**

**Tesis  
Que para optar por el grado de Maestría en Pedagogía**

**PRESENTA**

**Jhovana Vázquez Delgadillo**

**TUTORA**

**Mtra. Catalina Inclán Espinosa  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación,  
UNAM**

**Ciudad Universitaria, Ciudad de México, 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.

**PROTESTA UNIVERSITARIA DE INTEGRIDAD Y HONESTIDAD**

Yo, Jhovana Vázquez Delgadillo, estudiante de Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México, con número de cuenta 412085152, declaro que soy autor/a del documento académico titulado:

**Valoraciones estudiantiles sobre la docencia en la universidad: un estudio desde la red sociodigital Facebook**

que presento como trabajo terminal para la obtención del grado correspondiente.

Certifico que el mismo es fruto de mi trabajo personal, y que no he copiado o utilizado ideas, formulaciones, citas integrales, datos, o ilustraciones extraídas de cualquier obra, libro, capítulo, artículo, memoria, etc., en cualquier formato y soporte, sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Me hago cargo de que respetar los lineamientos éticos de autenticidad y originalidad de mi trabajo académico es, en sentido estricto, mi responsabilidad. Soy consciente de que no hacerlo podría hacerme acreedor(a) a sanciones universitarias, o de otro orden legal.

Protesto respetar los valores de integridad y honestidad académica y actuar de acuerdo con los principios éticos de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Cd. Universitaria, CDMX, 05 / 10/ 2023



---

JHOVANA VÁZQUEZ DELGADILLO

## Agradecimientos

A mi querida tutora: la Maestra Catalina Inclán, quien creyó en mí y me brindó su apoyo en cada etapa de este trabajo. Sus enseñanzas, compromiso y paciencia fueron esenciales para el desarrollo de la tesis.

A mis respetados sinodales: Mtra. Lourdes Chehaibar, Dr. Ángel Díaz Barriga y Dra. Estela Ruiz. Estoy profundamente agradecida por su generosidad al compartir su experiencia y conocimientos durante la revisión de mi tesis. Sus valiosas perspectivas y recomendaciones han enriquecido significativamente este trabajo académico.

Al Consejo Nacional de Humanidades Ciencias y Tecnología (CONAHCYT) por su respaldo financiero durante mis estudios de Maestría.

## Índice

Introducción .....	6
1 La docencia desde la perspectiva de los estudiantes.....	10
1.1 Evaluación y valoración de la docencia.....	10
1.2 Valoraciones estudiantiles y miradas singulares sobre la docencia.....	17
1.2.1 Factores que influyen en las valoraciones de los estudiantes.....	19
1.1.2.1 Características del docente.....	23
1.1.2.2 Características del curso .....	26
1.1.2.3 Características de los estudiantes.....	29
2 Las redes sociales digitales: campos de interacción, cotidianeidad y subjetividades....	32
2.1 Redes sociales digitales: orígenes y fundamentos .....	34
2.2 La red sociodigital Facebook.....	40
2.3 Las redes sociales digitales en la vida cotidiana de los universitarios.....	44
3 Un estudio en la red sociodigital Facebook .....	50
3.1 Objetivos.....	51
3.2 Metodología.....	51
3.2.1 Consideraciones metodológicas: .....	55
3.2.2 Recabar y organizar la información .....	59
4 Estudiantes de Pedagogía en Facebook	
Valoraciones sobre la docencia durante los años 2019 y 2020 .....	68
4.1 Evaluar y valorar la docencia en la licenciatura en Pedagogía.....	68
4.2 Valoraciones estudiantiles en Facebook, año 2019 .....	70
4.2.1 Valoraciones sobre la enseñanza.....	79
4.2.2 Subjetividad y profesionalidad del docente .....	86
4.2.3 Aprender o no aprender desde la perspectiva de los estudiantes .....	90
4.2.4 En síntesis.....	92
4.3 Valorar la docencia en tiempos de la pandemia, año 2020.....	93
4.3.1 Valoraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje .....	104
4.3.2 Subjetividad y profesionalidad del docente .....	111
4.3.3 Aprender o no aprender desde la perspectiva de los estudiantes .....	113
5 Estudiantes de Ingeniería Química en Facebook	
Valoraciones sobre la docencia durante los años 2019 y 2020 .....	116
5.1 Punto de partida: El marco curricular común en la Facultad de Química .....	116
5.2 Valoraciones estudiantiles, año 2019.....	117

5.2.1	Valoraciones sobre la enseñanza.....	125
5.2.2	Subjetividad y profesionalidad del docente .....	129
5.2.3	Aprender o no aprender desde la perspectiva de los estudiantes .....	132
5.3	Valorar la docencia en tiempos de la pandemia, 2020.....	136
5.3.1	La información recopilada .....	138
5.3.2	Valoraciones sobre la enseñanza.....	144
5.3.3	Subjetividad y profesionalidad del docente .....	150
5.3.4	Aprender o no aprender desde la perspectiva de los estudiantes .....	153
	Conclusiones .....	156
	Bibliografía .....	168
	Anexo 1 .....	173
	Anexo 2 .....	176
	Anexo 3 .....	179
	Anexo 4 .....	180

## Introducción

El uso de tecnologías digitales se ha generalizado en innumerables ámbitos de nuestra vida cotidiana, la posibilidad de interactuar se configura vía dispositivos con la capacidad de almacenar y compartir cantidades ingentes de información, dichas cualidades suelen ser atractivas para los usuarios porque emergen nuevas modalidades de comunicación y son recursos que pueden estar a nuestro alcance; de este contexto devino el auge de las plataformas digitales y las redes sociodigitales, todas con particularidades y una estructura propia, pero con el objetivo común de establecer vías para el intercambio de información.

En este escenario, la educación superior no ha permanecido ajena al impacto de estas tecnologías, la irrupción de entornos digitales cada vez más interconectados ha favorecido el ascenso de redes sociales digitales como espacios extraoficiales para quienes deseen valorar a sus docentes y compartir sus experiencias en el aula, más allá de los canales institucionales y académicos. A diferencia de las evaluaciones regidas por normativas institucionales, las valoraciones en redes sociodigitales suelen ser informales, es decir, no precisan de orientaciones conceptuales ni metodológicas, y se basan en preguntas y respuestas abiertas que abordan temas relevantes para los estudiantes.

Dada la presencia y popularidad de estos espacios no institucionales para valorar la práctica docente, surgen preguntas importantes: ¿qué podemos aprender de las valoraciones estudiantiles?, ¿cómo valoran a sus profesores en la universidad?, y ¿existe convergencia entre las valoraciones en espacios institucionales y no institucionales?

Estas valoraciones, regularmente construidas a partir de creencias y experiencias en lugar de conocimientos expertos, han generado un debate sobre su fiabilidad y validez en la evaluación y valoración de la docencia. Algunos especialistas argumentan que los estudiantes son inmaduros e inexpertos en los contenidos disciplinares y señalan sesgos o factores extraclase que pueden influir en sus opiniones.<sup>1</sup> Por otro lado, también se reconocen estudiantes capaces de evaluar adecuadamente la enseñanza, la aportación del curso a su

---

<sup>1</sup> Por ejemplo: Adams (1997) y Sproule (2000). En el primer capítulo desarrollamos con más detalle esta cuestión.

formación y las dinámicas interactivas en el aula.<sup>2</sup> Así, se plantea la pregunta: ¿las valoraciones estudiantiles se construyen sólo a partir de sesgos, o también pueden proporcionar información valiosa sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad?

Hay una gran cantidad de cuestiones por abordar con el fin de entender los aspectos involucrados en la elaboración de valoraciones y cómo éstas orientan las prácticas estudiantiles. En la red sociodigital Facebook, es posible identificar numerosos grupos de estudiantes que comparten información sobre sus experiencias escolares para orientar a sus compañeros durante las inscripciones a los cursos de la universidad.

Con el propósito de explorar estos aspectos, la presente investigación busca analizar las valoraciones de estudiantes en espacios informales, indaga qué valoran y cómo valoran a sus profesores. El estudio se centra en dos licenciaturas: Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM e Ingeniería Química en la Facultad de Química de la misma universidad. La selección de los sujetos a estudiar se basa en la posibilidad de acceder a los grupos de Facebook y observar las dinámicas de participación. En estos sitios, los estudiantes expresan, entre otros temas, elementos referentes a la docencia. Por ello, resulta interesante conocer similitudes y contrastes de perspectivas de universitarios con formación distinta: en Pedagogía, podrían esperarse referentes valorativos más cercanos a las discusiones educativas, mientras que, en Ingeniería Química, siendo una ciencia práctica, los estudiantes podrían expresar otras prioridades en sus valoraciones.

El tema adquiere relevancia debido a la constante presencia de estos espacios en la cotidianidad escolar y a la ausencia de investigaciones en este ámbito, particularmente en el contexto mexicano. El análisis de las valoraciones estudiantiles nos permitirá acercarnos a la complejidad de las interacciones y formas de pensamiento en la universidad, aspectos que pueden contribuir a la comprensión de ciertas particularidades de la relación docente-alumno.

Cabe aclarar que este trabajo no busca ser un ejercicio de evaluación de la docencia; se trata de un estudio etnográfico digital que indaga específicamente cómo los estudiantes valoran a

---

<sup>2</sup> Es el caso de la investigación de Fadia Nasser y Barbara Fresko (2009).

sus docentes, qué factores influyen al hacerlo y qué elementos resaltan al recomendar o no un curso. La red sociodigital Facebook es el campo de estudio elegido. A lo largo de catorce meses se monitorearon las interacciones y valoraciones realizadas por los estudiantes en ambos grupos.

La propuesta que planteamos puede contribuir en la construcción de saberes relacionados con la valoración del trabajo docente por estudiantes universitarios. En nuestro país las investigaciones de esta naturaleza se han concentrado en procesos institucionales, la investigación en espacios informales ha sido muy acotada. El trabajo que ahora presentamos puede explorar sus potencialidades o sondear nuevas posibilidades de análisis.

La tesis se organiza en cinco capítulos. En el primer capítulo exponemos los referentes conceptuales para abordar el tema: evaluación y valoración de la docencia. Evocamos algunas perspectivas relacionadas con la evaluación de la docencia y los cambios que ha agenciado a lo largo de los años, proponemos diferenciar los conceptos: evaluaciones de la docencia y valoraciones de la docencia; si bien reconocemos que ambos conceptos están profusamente vinculados, optamos por resaltar sus diferencias con el propósito de reconocer claramente dos desarrollos distintos: evaluaciones de la docencia en un contexto institucional o académico y valoraciones de la docencia en medios informales. En el mismo capítulo elaboramos un Estado del Arte sobre las investigaciones que han identificado cuáles son los factores que más influyen en las evaluaciones y valoraciones estudiantiles sobre la docencia.

En el segundo capítulo abordamos el impacto que han tenido las redes socio digitales como campos de interacción y expresión de subjetividades, describimos las particularidades de Facebook, así como sus potencialidades comunicativas. Enfatizamos el uso de Facebook y otros medios digitales en la cotidianidad escolar de los universitarios en la Ciudad de México.

En el tercer capítulo mencionamos los objetivos del trabajo, las preguntas de investigación, detallamos la metodología empleada, los alcances y las limitaciones de elaborar una investigación en un entorno digital. Además, explicamos cómo fue el proceso para recopilar la información. Anticipamos en este apartado que es un trabajo etnográfico en la red social digital Facebook.

Los capítulos 4 y 5 corresponden a la interpretación de la información recabada, organizamos la interpretación en cuatro apartados:

- Estudiantes de Pedagogía en Facebook: valoraciones sobre la docencia en la universidad durante el año 2019
- Estudiantes de Pedagogía en Facebook: valorar la docencia en tiempos de la pandemia, año 2020
- Estudiantes de Ingeniería Química en Facebook: valoraciones sobre la docencia en durante el año 2019
- Estudiantes de Ingeniería Química en Facebook: valorar la docencia en tiempos de la pandemia, año 2020

En estos cuatro apartados, analizamos los elementos valorativos que los estudiantes señalan al recomendar o no recomendar a un profesor. Al final, comparamos las valoraciones de ambas licenciaturas, destacamos similitudes y diferencias en las perspectivas de los estudiantes sobre la docencia.

A través de un enfoque etnográfico digital analizamos las valoraciones estudiantiles en la red sociodigital Facebook. Esperamos que este trabajo pueda ofrecer una mayor comprensión de algunas situaciones cotidianas de la universidad, concretamente las relaciones entre docentes y estudiantes, así como las perspectivas de los estudiantes respecto a la enseñanza y el aprendizaje. De igual manera, buscamos enriquecer el debate sobre la importancia y las implicaciones de las valoraciones sobre la docencia expresadas en medios informales.

## **La docencia desde la perspectiva de los estudiantes**

En este apartado exploraremos algunos referentes conceptuales de la evaluación de la docencia desde una perspectiva institucional y no institucional. Asimismo, haremos referencia a la relación estrecha entre evaluar y valorar, con el objetivo de reflexionar sobre la asunción explícita y tácita de considerar a los estudiantes universitarios como “opinadores”, “comentaristas” o “valoradores” pero no como evaluadores de la docencia. Al final del capítulo mencionaremos algunos factores que pueden influir en las valoraciones estudiantiles.

### **1.1 Evaluación y valoración de la docencia**

El concepto de evaluación ha tenido múltiples cambios a lo largo del tiempo, la metamorfosis de significados y acepciones del término se instituyen a partir de posturas epistemológicas y metodológicas que se configuran en pro de un propósito o de un conjunto de propósitos.

Desde la visión Tyleriana la evaluación es “determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación” (Tyler, 1973, p.109) el concepto de Ralph Tyler enunciado inicialmente en 1949 trascendió por hacer de la evaluación un diseño estructurado en el cual se comparaban los objetivos proyectados con los objetivos alcanzados, el proceso evaluativo sugerido por Tyler estipulaba la selección y la organización previa de contenidos escolares. Si bien, la perspectiva Tyleriana fue un hito en la disciplina pedagógica, la orientación conceptual de la evaluación educativa se supedita a los significados cambiantes que el mundo social asume con relación al acto educativo: ¿qué es la educación? ¿para qué educamos? ¿cómo educamos?, interrogantes que necesariamente inducen a la reflexión y reabren caminos para enriquecer los referentes conceptuales y metodológicos de la pedagogía y la evaluación educativa.

Posteriormente, Scriven señaló que la evaluación “estima el mérito o valor de algo” (Scriven, 1966, p.4), el concepto de Scriven es más amplio y prevé la posibilidad de incorporar otros objetos de evaluación en el contexto educativo: formación docente, desarrollo curricular, teorías del aprendizaje (1966, p. 3). Si bien Scriven menciona dichos elementos, su trabajo se enfoca en el ámbito curricular y el aporte central de su trabajo fue

identificar dos tipos de evaluación: formativa y sumativa, ambas inadvertidas por enfoques conceptuales anteriores.

Años más tarde, Popham (1980) anexó otros distintivos de la evaluación, él hace énfasis en la innegable necesidad de comprender a la evaluación educativa como un proceso formal y sistemático. Al mismo tiempo diferencia la evaluación educativa de la evaluación diaria informal. Popham reconoce la existencia de un tipo de evaluación que es inherente al ser humano, que se produce cotidianamente pero no es sistemática, por ello sugiere que la evaluación en el ámbito educativo sea reflexionada, planificada y metódica.

Es evidente la evolución del concepto, en el transcurso de los años se han incorporado nuevos elementos: funciones, propósitos, enfoques metodológicos, objetos de estudio y características de la evaluación. La concepción formal de la evaluación predomina en la investigación pedagógica, el interés primordial estriba en evaluar los aprendizajes de los alumnos y el desempeño docente en espacios escolares, por tanto, el proceso que se procura es cavilado, metódico, fundamentado conceptualmente, se plantean objetivos o finalidades.

La naturaleza conceptual de la evaluación en educación transita por sendas de rigor académico, para Benilde García (2004) es “una actividad que se pretende científicamente fundamentada en la teoría, válida y confiable en su dimensión de medida, y filosóficamente justificada en sus orientaciones y sus fines” (p. 17). Es importante señalar que no todas las concepciones de la evaluación adoptan principios de validez y confiabilidad estadística, en la evaluación educativa coexisten enfoques hermenéuticos, históricos y plurirreferenciales que valoran las relaciones de enseñanza y aprendizaje desde la particularidad de los estudiantes, en estos enfoques se argumenta que todos los estudiantes tienen su propia historia y sus dificultades (Ardoino, 2010), por lo cual es una evaluación que parte de la subjetividad de los actores y emplea enfoques interpretativos.

El sentido de la evaluación institucional de la docencia se comprende en dos perspectivas: evaluar para mejorar y evaluar para controlar (Rueda, 2011), la primera condición se vincula con el crecimiento profesional del docente, la retroalimentación a su labor y el mejoramiento de su práctica, en contraste evaluar para controlar implica la toma de decisiones escalafonarias y salariales. Es decir, la evaluación puede consolidarse en pro del trabajo

docente si la evaluación se erige a partir de una dimensión formativa, en este caso no sólo se identifican fortalezas y rezagos en la docencia, concurre también la determinación por la mejora continua a través de la orientación de prácticas en espacios escolares; o la evaluación se constituye por requerimientos meramente burocráticos con el designio de construir indicadores para la acreditación de programas de “calidad educativa” y de compensación salarial (García, *et al.*, 2004; Á. Diaz-Barriga, 2011). Ambos casos no son excluyentes de sí mismos, bien podría considerarse que el control es inseparable de la evaluación (Ardoino, 2010), pero no toda evaluación puede vanagloriarse de ser formativa.

En la evaluación emergen juicios de valor acerca de “lo correcto” o “lo incorrecto”, de “lo adecuado” o “lo inadecuado”, siempre en consonancia con el objetivo de proceso evaluativo, que puede ser de control, punitivo o formativo, por consiguiente, se presupone que los profesionales de la educación son quienes evalúan a docentes y a estudiantes, sin embargo, los estudiantes también valoran a los docentes.

Es habitual que las evaluaciones se registren periódicamente en procesos institucionales a través de cuestionarios, entrevistas, encuestas y cualquier otro medio por el cual los estudiantes puedan valorar a sus docentes y su práctica educativa. El acopio institucional y el estudio de las valoraciones estudiantiles es más constante en la educación superior, la información recabada es empleada por las universidades con fines de contratación y promoción del personal docente, conceder estímulos salariales, y ocasionalmente con fines de diagnóstico y retroalimentación para fortalecer el trabajo docente (Rueda, 2008; García, 2010).

Por supuesto, no todas las valoraciones de los estudiantes se expresan en espacios institucionales y académicos, el crecimiento de medios digitales ha favorecido nuevas formas de interacción y con ello la posibilidad de compartir experiencias y valoraciones sobre la docencia en distintos niveles educativos, primordialmente en la universidad. La evaluación de la docencia en la universidad difiere en gran medida de las valoraciones que los estudiantes realizan en las redes sociales digitales. Los cuestionarios de opinión que usualmente los estudiantes responden al final del semestre se efectúan en contextos académicos y formales, mientras que los comentarios en Facebook son un aditamento más de la vida cotidiana y se emplean para recomendar cursos y profesores entre la comunidad estudiantil. Las

evaluaciones institucionales son cuidadosamente elaboradas por profesionales de la educación, constantemente se estructuran por preguntas prefijadas y en algunos casos siguen principios de validez. En contraste, las valoraciones en espacios digitales, cuya dinámica de participación es a través de preguntas y respuestas abiertas se construyen por medio de asociaciones libres y proyectan temas que para los estudiantes son significativos.

Los estudios y las referencias conceptuales concernientes a esta temática son cada vez más asiduas en el campo de la investigación pedagógica, los objetivos tienden a centrarse en cómo evalúan los estudiantes a sus profesores, qué expresan, qué factores intervienen en las evaluaciones, ¿las evaluaciones son válidas y confiables? ¿tienen el rigor metodológico pertinente? ¿realmente pueden retroalimentar la práctica docente? ¿es apropiado determinar la contratación de los docentes y los estímulos salariales con las valoraciones de los estudiantes?

Las investigaciones que aspiran a responder los cuestionamientos mencionados son cuantiosas y variables metodológicamente, no obstante, en una exploración de literatura especializada en esta misma línea nos hemos percatado que en los trabajos académicos, los expertos en evaluación son cautos al hablar de *evaluaciones de los estudiantes*, ellos refieren a *evaluaciones de la docencia a través de las opiniones de los estudiantes*, otros términos análogos que suelen utilizar son: comentarios, percepciones, representaciones o valoraciones. Es poco habitual que utilicen la expresión *evaluaciones de los estudiantes*, esencialmente en publicaciones latinoamericanas de habla hispana. En revistas internacionales de habla inglesa sí hallamos reiteradamente la palabra “*evaluation*” para conceptualizar los juicios de valor y las estimaciones que los estudiantes elaboran con relación a sus profesores, aunque también es constante el empleo de los significantes: *comments* (comentarios) y *perceptions* (percepciones).

Es interesante el uso y la configuración del lenguaje de algunos académicos en este tópico, pareciese que no sólo es cuestión de emplear distintos significantes para un mismo objeto, la revisión de los textos podría indicarnos que son diferentes significantes para significados discordantes, es decir se vislumbra un consenso implícito para manifestar que los estudiantes opinan, comentan, perciben, construyen representaciones, valoran, pero no evalúan.

En este sentido, llama la atención el trabajo de Juan Manuel Piña y María Isabel Arbesú (2007), titulado *Valoraciones estudiantiles de un curso de investigación cualitativa*, en el que se propone una bifurcación entre los conceptos: evaluaciones y valoraciones, Piña y Arbesú señalan que las evaluaciones son programadas institucionalmente, son sistemáticas, planeadas y diseñadas por profesionales, en contraste las valoraciones de la docencia resultan de percepciones que distan de saberes expertos y se fundan en juicios afianzados por la experiencia cotidiana, de estas afirmaciones se deriva que los estudiantes, salvo excepciones, no hacen evaluaciones sino valoraciones.

El supuesto de que los estudiantes no tienen los saberes ni la experiencia profesional para evaluar a los docentes está presente desde hace décadas, Michael Platt (1993) argumenta que los estudiantes ejercen su libre albedrío al responder los cuestionarios y hay indicios para considerar que no contestan con honestidad, el anonimato en las evaluaciones no genera las condiciones para confirmar la veracidad de las respuestas. La crítica más exacerbada señala que los estudiantes no están preparados para evaluar el diseño y la implementación de estrategias didácticas del profesor ni los conocimientos disciplinares que se abordan en los cursos escolares, mas aún se avizora que hay factores emocionales que pueden tener más influencia que los aprendizajes en los cursos escolares, se percibe también que son una medida de satisfacción para los estudiantes y no evalúan imparcialmente el actuar de los docentes (Adams, 1997; Sproule, 2000).

La asunción explícita e implícita de no considerar a los estudiantes como evaluadores, pero sí como “opinadores”, “comentaristas” o “valoradores” discrepa de alguna forma con la posición de Michael Scriven en la conceptualización más amplia de Evaluación: “determinar el mérito o el valor de algo”. Es necesario precisar que evocar el concepto de Scriven no implica apropiarse o estar de acuerdo con todo el bagaje teórico que el autor plantea en su obra *Modelo de evaluación orientado al consumidor*, no obstante, es importante recordar a Scriven porque su propuesta conceptual es una aproximación estrecha a las concepciones actuales de evaluación en el campo de la Pedagogía.

Si se considera que evaluar es determinar el valor de algo, emergen otros aditamentos que no son insignificantes, el concepto amplio de Evaluación remite a pensar que la evaluación es inherente al ser humano, como lo indicaba Popham (1980); estas disertaciones tienen eco en

algunas perspectivas contemporáneas, “la evaluación es un acto omnipresente, no necesariamente intencional o explícito” señala Paola Plessi (2011). Por otra parte, Jacques Ardoino (2010) considera que la evaluación en educación tendría que ser pensada y racionalizada, para él es un proceso que se presume similar a un proyecto porque “expresa, en primer lugar, una intención filosófica o política, una visión [...] un horizonte de valores representados en busca de realización” (p.25), sin embargo, Ardoino admite que existen “prácticas evaluativas espontáneas”, el sujeto aprende a reconocer, comparar y diferenciar desde la infancia, construye una sensibilidad propia que emana desde sus percepciones, emociones, opiniones, creencias, etc. Las prácticas evaluativas espontáneas son el resultado del entorno cultural y social del sujeto.

En este breve paraje de significantes y significados, observamos que hay una relación inmediata entre evaluar y valorar, es diferente si identificamos los matices entre evaluar, opinar, comentar y percibir. Las opiniones son ideas, percepciones, o pensamientos acerca de algo o alguien, no siempre son expresadas. Comentar es expresar de manera oral o escrita aquellas ideas que los sujetos elaboran con la influencia de elementos culturales y sociales. Mientras tanto, el acto de evaluar se puede apreciar a partir de un enfoque espontáneo e informal, pero también desde una postura deliberada, sistemática e institucional, como lo señala Ardoino. Aquí estriba la notable diferencia del concepto de evaluar en relación con opinar, percibir y comentar. Las opiniones, los comentarios y las percepciones no se ubican necesariamente en ese plano reflexivo que puede ser determinante para establecer un propósito premeditado y un proceso planificado. Las prácticas evaluativas, ya sean formales e informales están más próximas a otros vocablos y sus correspondientes significados como: comparar, estimar, juzgar, valorar, valorar.

La cuestión estridente es manifestar que evaluar es, en estricto sentido, valorar; la conexión de ambos términos se plantea como un sinónimo, si evaluar es valorar se refleja una discrepancia en la asunción de nombrar a los estudiantes como valoradores y no como evaluadores, existen empero argumentos razonables para dar soporte a esta diferenciación de conceptos dentro del campo de la pedagogía, la propuesta de Juan Manuel Piña y María Isabel Arbesú (2007) puede ser aventurada pero posible, sin embargo en este trabajo no separamos

ambos conceptos, nuestra propuesta es reconocer que toda evaluación es fundamentalmente una valoración, pero no toda valoración puede ser una evaluación.

En consonancia, el empleo constante de expresiones que aluden a opiniones, comentarios o representaciones de los estudiantes en algunos trabajos académicos y la renuencia de aseverar que son evaluaciones no es un evento fortuito o neutral, es a nuestro parecer un consenso implícito que se cimenta en las investigaciones al demostrar la presencia de sesgos y factores extraclase que influyen en las valoraciones de los estudiantes y que no tienen que ver con una evaluación reflexiva de la docencia. Desde luego no es una sentencia generalizable, es advertir que hay estudiantes con la posibilidad de evaluar, de identificar aquellas prácticas que son favorables para su formación escolar y hay estudiantes que sólo emiten una valoración intuitiva o una opinión que puede ser honesta o no. Estos razonamientos no tienen el propósito de excluir o aminorar las opiniones de los estudiantes, escuchar sus intereses, inquietudes y dificultades es imprescindible por el simple hecho de que ellos son los protagonistas del sistema escolar, a ellos se dirigen los procesos de enseñanza y aprendizaje, promover su participación y entender sus preocupaciones es hacer de la evaluación y la valoración de la docencia un ejercicio plural e incluyente.

Es probable que las consideraciones ya mencionadas sean una minucia conceptual en el mundo de la experticia pedagógica, pero con seguridad afirmamos que no es imprudente aclarar y precisar esta ambigüedad. Las palabras, los significados, se transforman en función de la evolución social, cultural y el arribo de nuevas realidades y problemáticas, esclarecer la ambigüedad de referentes conceptuales en el entorno pedagógico es también posibilitar otras formas de análisis para comprender las vicisitudes de los fenómenos educativos.

Si bien es imposible disipar la relación estrecha entre valorar y evaluar, en el presente trabajo optamos por emplear el concepto valoraciones para referirnos al entramado de opiniones, creencias, percepciones y evaluaciones que los estudiantes realizan en torno a los docentes.

## 1.2 Valoraciones estudiantiles y miradas singulares sobre la docencia

La naturaleza racional, social y afectiva del ser humano permea en el asentamiento de una colectividad creadora y organizada, capaz de instituir un orden social. La complejidad del mundo social y las diferentes entidades culturales que resultan de esa estructura no son factibles sin otras cualidades intelectuales características de nuestra especie: pensar, comprender, valorar y analizar. Los procesos internos que proceden de la capacidad intelectual humana no pueden ser indiferentes a la estructura social donde está inmerso el sujeto, el tema que nos concierne encauza algunas interrogantes sobre cómo elaboramos esas construcciones valorativas que invariablemente están saturadas de significados compartidos con otros actores del medio social, pero también implican una acepción subjetiva.

Berger y Luckmann (2003) destacan que los individuos internalizan el mundo social dado, al socializar el sujeto incorpora el lenguaje y asume una serie de normas, valores y conductas que son el resultado de la existencia humana, no obstante, la aprehensión del mundo social deriva de una concepción dialéctica de la realidad donde el individuo externaliza su naturaleza humana y crea ese orden social, es decir, la sociedad procede de la subjetividad humana y a su vez la subjetividad es un producto social.

Lo expuesto nos explica ese devenir constante entre lo que el sujeto crea desde sí mismo y lo que incorpora del *otro*, es la dialéctica de un yo subjetivo y un yo colectivo. En relación con las valoraciones estudiantiles comprendemos que no se derivan de significados neutrales sobre la función docente, los estudiantes elaboran juicios de valor que emergen desde la subjetividad y se configuran en el entorno sociocultural inmediato. Las condiciones contextuales tienen efectos en aquella construcción identitaria subjetiva que despliega toda una miscelánea de percepciones, valoraciones, actitudes y comportamientos inherentes al sujeto, sin embargo, en esta agrupación de circunstancias exógenas hay un factor de variabilidad y de diferenciación con el otro: la individualidad.

El sujeto y su individualidad son partícipes de todo proceso de socialización y enculturación, es una existencia singular que proyecta una concepción del mundo particular, de modo que la singularidad del sujeto también se manifiesta en la toma de posturas ideológicas o en la configuración de percepciones y valoraciones en el medio escolar.

La evaluación vinculada al mérito y las cualidades del docente transita por un consenso que pretende puntualizar las prácticas del “buen docente”, pongamos por caso a los organismos que establecen principios valorativos, criterios o parámetros para evaluar la docencia en distintos niveles educativos. La evaluación institucional es una actividad esencialmente racionalizada, tiene un propósito y se fundamenta conceptualmente, el proceso demanda imparcialidad y rigor metodológico (García, *et al.*, 2004). Entre aquellas prácticas de formalidad académica, una paradoja que se percibe insoslayable es la mirada subjetiva del estudiante.

Las evaluaciones de la docencia que aglutinan valoraciones estudiantiles están impregnadas en mayor o menor proporción de esa concepción subjetiva que puede o no diferir de las convenciones sociales y las representaciones sobre el medio escolar y sus actores. La percepción subjetiva dista de la imparcialidad solicitada en las evaluaciones institucionales, ejemplo de ello son los cuestionarios de evaluación a través de las opiniones de los estudiantes, los sesgos que se han identificado se relacionan con la organización del curso, elementos administrativos escolares, características del docente y del alumno (Luna, 2004).

Las valoraciones estudiantiles también se expresan en espacios informales que no precisan de orientaciones conceptuales ni metodológicas; el uso exponencial de medios de comunicación digitales ha incentivado el intercambio de opiniones sobre los profesores y las diferentes asignaturas que oferta la institución. Ciertamente, aquella existencia singular del sujeto prevalece entre las interacciones dialógicas y valorativas de los estudiantes en estos medios, a diferencia de la evaluación que se rige por la normativa institucional, las valoraciones que se llevan a cabo en sitios web o en redes sociales ajenas a la entidad escolar carecen de referentes conceptuales y omiten principios de validez y confiabilidad; si las valoraciones se emiten en redes sociales se llevan a cabo a través de preguntas y respuestas abiertas, en este caso los estudiantes comentan temas que no están preestablecidos por profesionales de la evaluación, las valoraciones proyectan temas que son relevantes para los alumnos.

Evaluaciones y valoraciones ambos procesos se desarrollan a partir de un entramado de concepciones subjetivas y factores contextuales. En el siguiente apartado citaremos algunas investigaciones que señalan los factores escolares y no escolares que influyen frecuentemente

en las valoraciones de los estudiantes, es necesario recalcar que mencionamos investigaciones cuyo campo de estudio es en espacios institucionales y no institucionales puesto que, son escasos los estudios en medios no institucionales. Consideramos que esta situación no es en detrimento de la investigación, por el contrario, nos permite identificar matices, diferencias y semejanzas de las valoraciones que se expresan en dos contextos diferentes.

### ***1.2.1 Factores que influyen en las valoraciones de los estudiantes***

En primer lugar, es preciso mencionar que toda valoración de la docencia supone asumir una postura respecto a qué es la enseñanza y qué es la docencia, no hay valoraciones neutrales. Valorar y por supuesto evaluar manifiestan de manera explícita o tácita los juicios de valor que un sujeto ha incorporado con base en sus experiencias personales, sociales o escolares (F. Díaz-Barriga, 2004).

En las evaluaciones institucionales con cuestionarios de opinión se han identificado algunas teorías del aprendizaje desde el campo de la psicología. Edna Luna (2010) registra la presencia de elementos de la psicología cognoscitiva, humanista y conductual en cuestionarios de España, Estados Unidos y México. Las evaluaciones en la universidad se derivan de un enfoque teórico-metodológico, sin embargo, hay aspectos generales que no se relacionan con alguna corriente de pensamiento en particular, las expectativas tradicionales se traducen en acatar la normativa universitaria con relación a las obligaciones elementales del docente: asistencia, puntualidad, planeación de la clase, diseño de estrategias didácticas y abordar los contenidos del programa.

El carácter plural del acervo metodológico en la evaluación permite que la implementación de instrumentos diferenciados sea una realidad, no obstante, los métodos cuantitativos predominan en los proyectos de evaluación masiva. La complejidad del abordaje cualitativo cuyo soporte reside en la posibilidad de comprender e interpretar la singularidad y la profundidad de los fenómenos educativos propicia que la implementación de evaluaciones cualitativas en poblaciones de grandes dimensiones sea más complicada. Edna Luna (2010) señala que, entre las estrategias para el acopio de información, el evaluador tiende a utilizar: portafolios de evidencias, entrevistas, videgrabaciones y cuestionarios de opinión, éste

último instrumento es el más empleado en las universidades para evaluar el desempeño docente.

Es frecuente que los procesos de evaluación adopten principios de validez y confiabilidad en procesos cuantitativos. La confiabilidad confirma la estabilidad de los puntajes, la validez cerciora que los puntajes reflejen la opinión de los estudiantes. Si bien las evaluaciones se supeditan al rigor metodológico característico de la académica, existen factores independientes al docente que influyen en las valoraciones realizadas por estudiantes.

Por otra parte, las valoraciones que los estudiantes realizan en medios informales o no institucionales son cada vez más recurrentes, los trabajos de investigación que describen algunas de las experiencias internacionales en este rubro, hacen énfasis en la popularidad de sitios web como: *rateyourprof.com*, *pickaprof.com* y *ratemyprofessors.com* (su versión en español es *misprofesores.com*), todos ellos constituyen espacios de interacción e intercambio de información sobre el docente, su práctica y las relaciones sociales que se derivan de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el entorno escolar. Al momento de realizar este trabajo (periodo 2020-2022) no encontramos alguna investigación sobre valoraciones de la docencia elaboradas por estudiantes en la red sociodigital Facebook.

En espacios no institucionales se efectúa un tipo de valoración diferente al proceso de la evaluación formal que se lleva a cabo en la universidad, los criterios valorativos en estos sitios se acoplan al estilo normativo de cada página web. Los elementos a valorar se organizan principalmente en cuatro secciones: Calidad General (puntaje total), que resulta del promedio de las secciones restantes: Apoyo (del docente a los estudiantes), Claridad (en los temas abordados), Facilidad (del curso), además se anexan otros elementos que no tienen incidencia alguna en el puntaje pero se consideran relevantes por aportar información que puede ser “útil” para la comunidad estudiantil, éstos son: interés en la clase, calificación obtenida, asistencia al curso, atractivo del profesor y un área de comentarios abiertos para otros temas que los estudiantes consideren importantes.

La imagen que se muestra a continuación es un ejemplo de las valoraciones que se expresan en espacios no institucionales, el sitio en cuestión corresponde a la página web *misprofesores.com*.

Figura 1.

Sitio web *misprofesores.com*

CALIFICACIÓN	CLASE	COMENTARIO
<p>07/Feb/2018</p> <p> <b>BUENO</b></p> <p><b>8.0</b> CALIDAD GENERAL</p> <p><b>2.0</b> FACILIDAD</p>	<p>sistema y organismos internacionales</p> <p>Asistencia: Obligatoria</p> <p>Calificación Recibida: 6</p> <p>Interés en la Clase: Alto</p>	<p><b>CALIFICA DURO</b> <b>PREPÁRATE PARA LEER</b></p> <p><b>LA PARTICIPACIÓN IMPORTA</b></p> <p>Es una profesora preparada y que sabe mucho, es muy estricta y exigente, deja muchas lecturas, hace exámenes, te pide referencias de todo, en las exposiciones tienes que ser excelente ya que no puedes leer ni tener fichas de apoyo, es buena pero es difícil sacar una buena calificación.</p> <p> 0 personas que les pareció útil  0 personas que no les pareció útil</p>

*Nota:* Esta figura muestra la estructura del sitio web *misprofesores.com* y los elementos que los estudiantes valoran de sus docentes. La figura expuesta es la valoración de una profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Fuente: <https://www.misprofesores.com>

En *misprofesores.com* (*ratemyprofessors.com*) existen hasta la fecha, valoraciones de aproximadamente 7000 instituciones universitarias. De acuerdo con Andrew Rosen (2018) la popularidad de la plataforma sigue creciendo exponencialmente en Estados Unidos e Inglaterra, a su vez, el sitio está disponible en 19 países de Iberoamérica. Las investigaciones sobre valoraciones estudiantiles en medios no institucionales mencionan reiteradamente este sitio y documentan algunas experiencias en Estados Unidos, Canadá y Australia.

Las controversias y las dudas versan sobre la carencia de rigor metodológico de estos sitios, en primera instancia no tenemos la certeza de que los comentarios hayan sido escritos por estudiantes, también desconocemos la proporción de los estudiantes que valoran a sus docentes respecto a la población total estudiantil de las universidades, por tanto, desde una perspectiva estadística es imposible hablar de una muestra representativa. En segundo lugar, los componentes y la estructura de las valoraciones son cuestionables por el origen y los propósitos que comparten, es indudable su finalidad primaria: “satisfacción del cliente”, en el caso de *ratemyprofessors.com* —el sitio más popular— se indica explícitamente que los estudiantes son “clientes”.

Asumir que los estudiantes son sólo clientes expone notoriamente la ausencia de un proyecto con fines formativos y de realimentación, los intereses de la plataforma se vinculan más a las ganancias económicas para sus creadores, por ello mantenerla significa consolidar el alcance, es decir la cantidad de alumnos que acceden y la influencia de la plataforma en la cotidianidad de los estudiantes. No obstante, ninguna de estas cuestiones impide o minimizan la posibilidad de referir a este tipo de sitios como campo de estudio de un comportamiento social.

Las investigaciones que documentan las experiencias internacionales en relación con las valoraciones estudiantiles en medios informales advierten que el intercambio de información sobre la práctica docente y las interacciones que se producen en el aula, tienen efectos en las prácticas estudiantiles. Davison y Price (2009) señalan que un gran porcentaje de estudiantes visita estos sitios y creen que aquellas valoraciones reflejan la realidad, la cuestión estridente es que los estudiantes se forjan expectativas del docente y esas expectativas tienen incidencia en las decisiones de los estudiantes al elegir los cursos en la universidad. En el mismo tenor, Michael J. Brown *et al.*, (2009) exponen que los estudiantes toman por honestas las valoraciones y creen que éstas representan las habilidades de los docentes, aunque admite que hay una relación directa de las cualidades docentes expresadas en el sitio web y las evaluaciones institucionales en Estados Unidos. Otros autores como Reber, Ridge y Downs (2017) hacen referencia a los efectos psicológicos y conductuales en los estudiantes que acceden a las plataformas no institucionales y leen las valoraciones. En este contexto, es importante reiterar ¿podemos aprender algo de las valoraciones estudiantiles?, ¿las valoraciones se construyen a partir de sólo sesgos?, ¿qué factores influyen en las valoraciones estudiantiles en medios no institucionales y cómo se diferencian de aquellas que se realizan en espacios institucionales? ¿Qué efectos tienen en las prácticas estudiantiles? Estudiar la naturaleza de este fenómeno, conocer los rasgos ideales docentes y analizar el perfil que proyectan los estudiantes y sus perspectivas, se convierte en un tema fundamental de investigación en el campo de la educación y la pedagogía.

Las investigaciones que consultamos indican que hay un conjunto de factores escolares y extraescolares que influyen en las valoraciones estudiantiles en contextos institucionales y no institucionales. Agrupamos los factores en tres ámbitos: características del docente,

características del curso y características de los alumnos. Es importante precisar que citaremos primero las investigaciones de carácter estadístico y posteriormente los trabajos cualitativos.

### ***1.1.2.1 Características del docente***

La personalidad del docente tiene una correlación positiva<sup>3</sup> con el puntaje de los docentes en las evaluaciones institucionales. José María García (2000) evoca algunas investigaciones sobre esta temática, las conclusiones hacen énfasis en la personalidad del docente como variable significativa en los cuestionarios de opinión. Los estudiantes valoran con mejores puntajes a los docentes “flexibles”, “amigables”, “inteligentes”, “solidarios”, “no autoritarios” “con liderazgo” y “cálidos”.

En la misma vertiente Edna Luna (2004) señala que las características: “extrovertidos” y “liberales” se correlacionan positivamente con las evaluaciones del desempeño docente. Estos conceptos al provenir de la perspectiva subjetiva de los estudiantes se apartan de la imparcialidad que podría esperarse en los cuestionarios de opinión. Por esta razón algunos expertos de la evaluación optan por denominar a estas variables como sesgos en la evaluación.

Otra de las características que se indaga en las evaluaciones es el género de los docentes, en este ámbito existen variaciones en los hallazgos de distintos estudios. En la investigación de Vicente Arámburo y Edna Luna Serrano (2013) se analizaron las evaluaciones de 1562 cursos de nivel licenciatura, los resultados indican que los puntajes tienen una diferencia estadísticamente significativa, esto quiere decir que los profesores reciben puntajes ligeramente mayores que las profesoras. En contraste, Braskamp y Ory (1994) destacan que hay una diferencia apenas perceptible en los puntajes de docentes hombres y mujeres, las mujeres tienen calificaciones más altas. Las divergencias entre los hallazgos también son visibles en la investigación de Feldman (Citado en García, 2000) donde las docentes son

---

<sup>3</sup> El concepto *Correlación positiva* se utiliza en los procedimientos estadísticos y se refiere al grado de relación de dos variables. Mencionamos el concepto porque las investigaciones que citaremos *ipso facto* tienen un enfoque estadístico y los hallazgos enuncian explícitamente este concepto de la estadística.

mejor evaluadas en 28 de 39 estudios analizados, sin embargo, las diferencias entre puntajes son tan sutiles que en el trabajo de Fieldman no son tan aludidas.

Algo semejante ocurre con la edad y la experiencia del docente, la relación de estos factores con las evaluaciones es especulada entre los expertos. De acuerdo con Braskamp y Ory (1994) la evidencia empírica explica que no hay una relación estadísticamente significativa de las variables *Edad* y *Experiencia* con los puntajes que reciben los docentes en los cuestionarios de opinión, no obstante en trabajos más recientes se observa que los docentes con mayor experiencia son mejor evaluados, la experiencia no se traduce en grados académicos ya que, los profesores con licenciatura son más valorados que aquellos que tienen el grado de maestría y doctorado (Arámburo y Luna, 2013).

Las investigaciones mencionadas aluden a procesos de evaluación cuantitativos que miden el grado de correlación entre variables, los cálculos se definen en función de las respuestas de los estudiantes en cuestionarios con preguntas cerradas, es decir el encuestado debe elegir entre un número de opciones limitadas. La presencia de investigaciones sobre evaluaciones con comentarios abiertos (sin temas preestablecidos) es menor en el campo de la investigación pedagógica, no obstante, hay trabajos con propuestas de análisis cualitativo de comentarios abiertos que participan en la construcción de referentes para comprender a profundidad las prácticas valorativas de los estudiantes en contextos institucionales y no institucionales.

El análisis de los comentarios abiertos implica la asignación de categorías que se relacionan con los temas identificados en las valoraciones de los estudiantes. En cuanto a las características de los docentes, encontramos investigaciones con hallazgos análogos a los trabajos ya mencionados.

La personalidad del docente es una categoría ampliamente nombrada en los comentarios de los estudiantes. Los investigadores José María García y Amira Medécigo (2014) señalan que las interacciones entre docentes y alumnos tienen una relación con la orientación de las valoraciones: docente eficaz o ineficaz. Las percepciones del “docente eficaz” tienen que ver con el método de enseñanza, el estilo didáctico, el dominio de los temas en clase, la

puntualidad y la asistencia, mientras que el “docente ineficaz” es aquel con actitud “autoritaria”, “rígida”, “déspota”, “descortés” e “intolerante”.

Caracterizar a los docentes utilizando los apelativos: eficaz e ineficaz, o buen docente y mal docente es habitual en el lenguaje de los estudiantes y de los académicos que indagan esta temática, el propósito de tales dicotomías es otorgar un sentido a los enunciados y las valoraciones, así es posible sistematizar la información con mayor precisión.

En otra investigación el 50% de los comentarios refieren a los rasgos personales del docente, las características que más destacan y que se relacionan con el buen docente son “flexible” “creativo”, “empático”, “respetuoso”, “comprensivo”, “tener carisma” y “asertividad” (Pereira, 2010), la frecuencia de los rasgos de personalidad en los comentarios de los estudiantes refleja la importancia que ellos le adjudican a las interacciones en el aula, demandan un ambiente en el que puedan expresarse con seguridad y confianza. En orden decreciente las características de relevancia corresponden a los criterios psicopedagógicos<sup>4</sup> que atañen a la metodología didáctica y las estrategias de enseñanza (30% de los comentarios), finalmente manifiestan su interés por las cualidades profesionales y personales de los docentes (20% de los comentarios).

Los hallazgos anteriores se asemejan a lo señalado por Anna Parpala *et al* (2011) y Fadia Nasser *et al.* (2009) los estudiantes prefieren una atmosfera de respeto en el aula que sea encauzada por el docente, la apertura a distintas opiniones y el trato justo del docente a los estudiantes son algunas de las condiciones más refrendadas en las valoraciones a través de comentarios abiertos.

En cuanto a las valoraciones informales en plataformas digitales, ubicamos el trabajo de Kathleen M. Silva *et al.* (2008), en el cual se destaca que las características y la personalidad de los docentes son los elementos más recurrentes en el sitio web *ratemyprofessors.com*, las valoraciones de los estudiantes aluden a la “calidez” y la “sensibilidad” del docente, es notable la predilección por los profesores que son “respetuosos”, “entusiastas” y

---

<sup>4</sup> Ciertamente al dialogar sobre metodología didáctica y estrategias de enseñanza nos trasladamos directamente al campo de la Pedagogía, no obstante, el artículo citado alude a *criterios psicopedagógicos*. Decidimos utilizar el mismo concepto del artículo para indicar sus hallazgos.

“simpáticos”, algunos comentarios habituales son: "él era divertido", "el maestro tiene una gran personalidad", "profesor genial". La investigación coincide con los resultados del estudio publicado por Davison y Price (2009), los temas más comunes en las valoraciones de los universitarios en *ratemyprofessors.com* tienen que ver con la personalidad del docente y el apoyo escolar que reciben los estudiantes, el 75% de las valoraciones son positivas y predominan expresiones como: “es agradable” o “es genial”.

Las características del docente, principalmente las relacionadas con aspectos personales son los factores intervinientes más constantes en las valoraciones estudiantiles. Los estudiantes no sólo valoran en función de lo aprendido, hay una proyección de la individualidad que se configura con las interacciones entre sujetos, con la cultura y el mundo social, por tanto, podemos inferir que la figura del “buen docente” se construye a partir de creencias, representaciones, conjeturas y en algunos casos de referentes pedagógicos.

#### ***1.1.2.2 Características del curso***

Las referencias a las características del curso en las valoraciones estudiantiles también pueden agruparse dentro de los sesgos en la evaluación de la docencia. Las valoraciones de los estudiantes difieren conforme a la naturaleza de la disciplina evaluada y la tipología del cuestionario aplicado: con preguntas cerradas o abiertas.

Las disparidades en las evaluaciones de docentes en distintas áreas del conocimiento son estadísticamente significativas, Edna Luna (2004) explica que los docentes del área de Humanidades y Artes reciben puntajes que se ubican en los niveles alto y medio; mientras que los Ciencias Sociales (Ciencias políticas, Sociología, Economía y psicología) obtienen puntajes en el nivel medio bajo, por último, los de Ciencias Naturales, Exactas e Ingeniería se sitúan en el nivel bajo. Vicente Arámburo y Edna Luna (2013) hacen lo propio en un estudio que analizó 382 profesores de licenciatura, los profesores del área de Ciencias de la salud son evaluados con puntajes más altos que los profesores de Ciencias administrativas y contables. En ambos casos se reitera la relevancia del contexto, las características del campo de estudio son trascendentes en la configuración de las valoraciones. La evidencia analítica experimental da cuenta de las diferencias en las evaluaciones de distintas disciplinas

académicas, pero no esclarece las causas de dichos contrastes, básicamente se infiere que la formación de los alumnos es la causa principal de estas particularidades.

Los contrastes se enuncian con más detalle en las investigaciones que exploran la estructura temática de los comentarios abiertos, las diferencias por disciplina son más perceptibles cuando se comparan las valoraciones de los estudiantes en el área de la Educación y de Ciencias de la conducta con otras disciplinas. Los estudiantes de Ciencias de la conducta—área que está muy vinculada con la educación y la psicología— recomiendan con frecuencia que los docentes relacionen la enseñanza con los conocimientos previos del estudiante; al mismo tiempo valoran favorablemente a los docentes que fomentan el pensamiento crítico y promueven el trabajo grupal guiado. A diferencia de los estudiantes de Derecho que resaltan la calidad de las instalaciones en la universidad. En cambio, los estudiantes de Medicina Veterinaria sugieren que el “buen docente” es aquél que combina apropiadamente la teoría con la práctica, quizá este rasgo es ampliamente señalado porque corresponde con el trabajo práctico que la naturaleza de su disciplina demanda (Parpala, *et al.*, 2011).

La investigación de B. Brockx y K. Van Roy (2012) corrobora las discrepancias por disciplina académica, las valoraciones estudiantiles en el área de Educación tienden a ser más críticas respecto a la evaluación de la enseñanza en el aula, los objetivos establecidos por el profesor en el curso, y la secuencia del programa escolar. La probabilidad de que un estudiante de Educación escriba un comentario negativo sobre los objetivos del curso es 5 veces mayor en comparación con otros campos de estudio como: Arquitectura, Medicina, Negocios y Comunicación.

La explicación a estos disímiles entre campos de estudio puede fundamentarse con algunos supuestos, primero los estudiantes de Educación y Ciencias de la conducta están más familiarizados con las teorías de la enseñanza y el aprendizaje, tienen la posibilidad de diseñar nuevas propuestas educativas y saben qué esperar de una clase (Parpala, *et al.*, 2011), por otra parte, los docentes en las Facultades de Educación utilizan menos los métodos de enseñanza tradicionales y emplean estrategias de enseñanza dialógicas e innovadoras (Carpenter y Tait, 2001).

Las opiniones diferenciadas por disciplinas están claramente expuestas en las evaluaciones de la docencia, sin embargo, los factores relacionados con el tamaño del grupo y la programación del curso (hora de reunión, duración de la clase) son concurrentes en las valoraciones de los estudiantes. Los grupos con pocos alumnos valoran con mayores puntajes a los docentes (Braskamp y Ory, 1994; Arámburo y Luna, 2013). Esta aseveración es consistente con el meta-análisis de 52 investigaciones, elaborado por Fieldman (Citado en José María García, 2000), en este hay una correlación moderada pero significativa entre el tamaño del grupo y los puntajes en lo cuestionarios, si el grupo de alumnos es pequeño, las valoraciones favorecen a los profesores. Es posible que los hallazgos revelen la preocupación de los estudiantes por la interacción y la comunicación recíproca en el aula, a menor cantidad de alumnos mayor estreches en la relación docente-alumno; en grupos pequeños es más factible que los estudiantes reciban más atención si tienen alguna dificultad con los contenidos abordados en la clase.

En las investigaciones de valoraciones con comentarios abiertos hay indicios para afirmar que las características del curso (el tamaño del grupo y los horarios) son tomadas en cuenta por los estudiantes. Los análisis de contenido nos indican que estos elementos se mencionan con regularidad, pero no con más frecuencia que las características asociadas a la personalidad del docente y sus métodos de enseñanza (Fadia Nasser, *et al.*, 2009).

En relación con las valoraciones en medios no institucionales, Kathleen M. Silva *et al.*, (2008) señalan la presencia de otros elementos relacionados con las características del curso en las valoraciones estudiantiles: objetivos, actividades y la acreditación del curso, sin embargo, no son tan frecuentes como los comentarios que aluden a las características del docente. En este sentido se podría decir que no todos los factores extraclase tienen la misma trascendencia en las valoraciones, se observa que las características del docente y el campo de estudio representan variaciones significativas en las evaluaciones, en cambio, el tamaño del grupo y los horarios del curso son un factor secundario, o bien es posible que se necesiten otras investigaciones para comprender con minuciosidad la influencia de los factores contextuales.

### ***1.1.2.3 Características de los estudiantes***

Los factores extraclase también refieren a las características singulares de los estudiantes. Los efectos se articulan a partir del interés previo por el curso, la etapa formativa de los estudiantes, el género y sus expectativas en relación con la acreditación del curso.

El interés por el curso se vincula con la motivación que los alumnos puedan experimentar antes y en el transcurso de las clases. De acuerdo con Nasser y Hagtvet (2006) un alumno motivado trabaja con más intensidad y durante más tiempo, de modo que cuánto más interesados estén los estudiantes en una asignatura, la motivación para aprender se incrementa gradualmente, al igual que sus expectativas de acreditación del curso y las valoraciones que ellos realizan son favorables para los docentes, por tanto se afirma que a mayor interés por el curso, mejores evaluaciones en los cuestionarios de opinión (Nasser y Hagtvet, 2006; Braskamp y Ory, 1994).

Para José María García (2000) el interés previo del alumno por el curso es de los factores que más influyen en las evaluaciones del desempeño docente, este factor explica el 4% de la varianza, mientras que las expectativas de calificación sólo representan el 2.7 % de la varianza. Los estudiantes que están interesados por el curso conceden mejores puntajes a sus profesores, particularmente en las dimensiones que se relacionan con el valor de lo aprendido.

Con respecto al género, no hay correlación entre el género de los estudiantes y las valoraciones que emiten (Braskamp y Ory, 1994), no obstante, José María García constata que hay una tendencia a evaluar con puntajes altos a los docentes del mismo género que los estudiantes, probablemente es un componente de identificación con el otro, de mostrar empatía con personas del mismo género. No hay explicaciones certeras de este hallazgo.

Por otro lado, los efectos de la etapa formativa pueden ser visibles en los comentarios abiertos, en el estudio de Erika Reyes, et al. (2018) destaca algunas diferencias y semejanzas en las valoraciones de estudiantes en distintas etapas formativas. En todas las etapas formativas se hace referencia a la planeación del curso, puntualidad, asistencia, organización del tiempo de la clase y clima en el aula, es de resaltar que los comentarios sobre clima en el aula tienden a ser negativos, los alumnos declaran que los profesores son autoritarios e

irrespetuosos. Con respecto a las diferencias, en la etapa básica (inicial) se observan principalmente comentarios generales, es decir agradecimientos al docente, críticas generales, emoticones, y enfatizan los temas que se relacionan con las formas de interacción en el aula. En la etapa disciplinar (intermedia) el tema más frecuente es la planeación de las clases, predominaron los comentarios negativos en este rubro. Mientras que, en la etapa terminal se percibe el aprecio por los docentes que dominan los saberes de su disciplina y se acentúan las críticas por el material didáctico que presentan.

Al final, los autores del estudio concluyen que las diferencias entre etapas formativas indican que los alumnos de semestres avanzados tienen más elementos para valorar a sus profesores, así por ejemplo encontramos que los alumnos en etapa formativa terminal están más familiarizados con los saberes disciplinares de su licenciatura, lo cual significa que saben identificar a los profesores que dominan los contenidos de su asignatura.

En las evaluaciones institucionales, los estudiantes presentan distintos temas que pueden estar relacionados con las características del docente, el curso y el contexto escolar; las percepciones que se vinculan con las valoraciones devienen desde la subjetividad, y a su vez se impregnan de significados colectivos. Los factores extraclase que ya mencionamos se configuran en función de los intereses, las creencias, las conjeturas o las teorías educativas que los estudiantes asumen en el tránsito de su trayectoria escolar y su andar por el mundo social y cultural. En este sentido el tema a debatir se refiere al impacto de estos factores en las evaluaciones a docentes. Las investigaciones constatan que las valoraciones de los estudiantes no sólo se construyen a partir del actuar metodológico y didáctico del docente, o de los aprendizajes afianzados en espacios escolares, motivo por el cual se cuestiona la participación de los estudiantes, los argumentos indican que son inexpertos en el campo pedagógico y desconocen los saberes de su disciplina, sin embargo, en las evaluaciones institucionales la evidencia estadística indica que las valoraciones de los estudiantes son válidas y confiables a pesar de la presencia de variables intervinientes, también denominadas sesgos (Edna Luna, 2004).

Asimismo, los análisis cualitativos y cuantitativos de comentarios abiertos señalan que las valoraciones de los estudiantes son consistentes con los elementos de los cuestionarios de opinión que se implementan en contextos institucionales (Brockx, B., et al. 2012; Erika

Reyes, 2018), es decir hay aspectos de carácter pedagógico en ambas formas de valorar la docencia, no sólo se perciben factores extraclase, los estudiantes también valoran el ejercicio didáctico del docente, la contribución del curso a su formación profesional, las dinámicas interactivas en el aula (Fadia Nasser-Abu, 2009). En este mismo tenor, es evidente la necesidad de promover investigaciones que indaguen el tema en cuestión desde distintos matices y enfoques metodológicos.

Con el soporte de estos referentes vamos a analizar y comparar los criterios valorativos que los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía e Ingeniería Química emplearon en medios digitales no institucionales.

## **Las redes sociales digitales: campos de interacción, cotidianeidad y subjetividades**

Las tecnologías digitales producen cambios en diferentes ámbitos de nuestra vida cotidiana, suscitan avances en el campo de la ciencia, la automatización del trabajo, el acceso a información y otras bondades que son parte de nuestro andar cotidiano, existen empero argumentos menos favorables respecto al uso masivo de estos dispositivos, se alude a la brecha digital, a las desigualdades entre sectores de la sociedad, los hábitos de consumo excesivos y la propagación de información falsa en la red. La multiplicidad de escenarios expuestos nos insta a reflexionar sobre la naturaleza compleja de las tecnologías digitales en nuestra vida cotidiana, cualidad que va más allá de señalar dicotomías simples y ancladas a los adjetivos: bueno o malo, benéfico o nocivo, ciertamente incurrir en este determinismo tecnológico que se fundamenta en una función lógica de polos opuestos significa ignorar la complejidad de la sociedad que crea, construye y se transforma.

La conversión más radical de la era digital se relaciona con nuevas mediaciones en las interacciones entre sujetos, la comunicación se practica en canales informáticos con flujos de tiempo y espacio heterogéneos. En la red, la contigüidad física de una unidad material a otra es superflua, la noción tradicional de espacio se disemina cuando irrumpen extensiones físicamente inconexas, esto es, el tránsito del “espacio de los lugares (físicos)” al “espacio de los flujos”. Para Manuel Castells (2005) el espacio de los flujos se constituye a partir de la articulación de interacciones o intercambios de aquellas expresiones que definen nuestro mundo, pueden ser flujos de información, de capital, de símbolos, de tecnología, etc.

El tiempo es también un agregado del espacio de los flujos, en contraste con nuestra percepción sobre la dimensión lineal e irreversible del tiempo, la sociedad en red y la digitalización de nuestra indumentaria tecnológica admite una apreciación del tiempo más flexible. La correspondencia del tiempo con el espacio de los flujos en la red conduce al origen del tiempo sincrónico y asincrónico, la condición flexible del tiempo se manifiesta en el auge de dispositivos, software o aplicaciones que dieron lugar a la creación de servicios de mensajería instantánea, redes sociales digitales, plataformas y sitios web en donde

usuarios de diferentes latitudes geográficas pueden intercambiar información en diferentes formatos (imágenes, videos, textos).

La interacción vía tecnologías digitales impacta el sistema de organización social, las relaciones interpersonales, las formas de aprendizaje y la construcción de identidades, dado que los usuarios tienen la posibilidad de ejercer un papel más activo en la producción y el intercambio de información, es una diferencia importante al compararlos con otros medios tradicionales, en los cuales sólo se ejercen prácticas para el consumo. La interacción dialógica en la era digital propicia la construcción de nuevos referentes teóricos y conceptuales para el análisis de este fenómeno, ejemplo de ello es el concepto *prosumidor* (Toffler, 1980) que hace referencia a la doble función: productor-consumidor de contenido.

El proceso de comunicación es a través de redes sociales digitales, comunidades de aprendizaje en línea o sitios web donde los usuarios pueden colaborar como creadores de contenido. He aquí el entorno más estimulante para los prosumidores, ellos crean, opinan, comparten, publican desde sus teléfonos celulares, computadoras y otros recursos digitales que no sólo son herramientas, sino que representan una extensión del cuerpo, un complemento habitual en el mundo actual. En estas condiciones es factible que se promueva el activismo digital, las movilizaciones sociales y se realce todo el potencial democratizador de las redes sociales digitales, sin embargo, hay otras consecuencias más desalentadoras: emergen formas de vigilancia, comercio de datos personales y supuestos sobre la creación de una sociedad red homogénea.

Con virtudes y extravíos la sociedad interconectada por medios digitales es una realidad, de acuerdo con el informe Digital 2021 de Hootsuite/We Are Social, el 59.5 % de la población mundial es usuario de internet (7.3% más que el año anterior), mientras que el 53.6 % de las personas en el mundo son usuarios activos de las redes sociodigitales (490 millones de personas más que en el año 2020), desde luego, es altamente visible la brecha digital que aún impera en los países más pobres, no obstante, la conexión a internet y la presencia de la tecnología digital es cada vez más asidua en el mundo actual, la sociedad red encarna esa ventana al mundo donde todos quieren contemplar cómo se construye y se reinventa.

La digitalización que ya se halla inmersa en la cultura despliega formas de organización que resultan de una red de interacciones, es así como el impacto en la estructura social se proyecta en los procesos de producción, en el terreno político, en la cultura, en el poder y en nuestras relaciones sociales cotidianas. El propósito de este trabajo no es abordar la digitalización y su impronta en todos los ámbitos de la sociedad, sin embargo, es evidente la trascendencia de este tema en el dialogo académico para comprender los efectos de las tecnologías digitales en la sociedad contemporánea.

## **2.1 Redes sociales digitales: orígenes y fundamentos**

El origen de las redes sociales digitales se cimenta en la creación de la Web 2.0, el concepto fue citado inicialmente por la empresa editorial O' Reilly Media en el año 2004<sup>5</sup>, éste hace referencia a la generación de una nueva web donde los usuarios son partícipes de una interacción colectiva y tienen la posibilidad de producir nuevo contenido en la web (Gutiérrez, 2019). El precedente de la Web 2.0 es la Web 1.0, la estructura de la Web 1.0 se identifica por ser unidireccional y estática, el usuario se zambulle en un espacio de sólo lectura, asume un rol pasivo, sólo consume información, no interactúa, no crea.

En los años siguientes se perfilaron otras innovaciones con el propósito de mejorar las experiencias de búsqueda en la web. El desarrollo de la Web 3.0 amplió la capacidad de interacción con un mayor número de datos, al mismo tiempo optimizó los motores de búsqueda con una función semántica, la cual implica dotar de significado y de contexto la información a indagar, es decir, el elemento base de la Web 3.0 es un sistema de búsqueda preciso y personalizado; los datos se analizan con el historial de búsqueda del usuario y su conducta en la web. En la actualidad se ha popularizado el concepto de Web 4.0, cuya práctica se vincula a la Inteligencia Artificial y aspira a procesar la información como si se tratase del intelecto humano (Choudhury, 2014).

Es asequible el notable avance de las tecnologías desarrolladas en las últimas décadas y las redes sociales digitales no son ajenas a estos eventos, prosperan simultáneamente y se han consolidado como medios de comunicación y fuentes de información alternas a los medios tradicionales. La peculiaridad que influye en el éxito de las redes sociodigitales es la

---

<sup>5</sup> O' Reilly Media es una empresa estadounidense que edita libros de informática.

predilección por la arquitectura reticular de las interacciones y la ruptura de flujos de espacio y tiempo convencionales, en este escenario el proceso comunicativo no sólo es unidireccional o bidireccional, sino multidireccional.

Con miras a comprender algunas particularidades de las redes sociales digitales y sus alcances en las prácticas individuales y colectivas, es preciso evocar los referentes que fundamentan su proceder, primero definimos que las redes:

Son una estructura sistémica y dinámica que involucra a un conjunto de personas u objetos, organizados para un determinado objetivo, que se enlazan mediante una serie de reglas y procedimientos. Permiten el intercambio de información a través de diversos canales y su representación gráfica proporciona una visualización de cómo se articulan o relacionan (...) sus elementos denominados vértices, nodos o actores sociales. (Crovi, *et al.*, 2009, p. 15)

En las redes sociales, particularmente las sociodigitales discurren las conexiones entre individuos a través de plataformas digitales, es una articulación de entramados interrelacionales donde se generan lazos sociales de primer y segundo orden. Los sujetos pueden relacionarse con su familia, amigos, conocidos, compañeros de trabajo, figuras públicas e incluso con desconocidos, se producen vínculos de distintos niveles, pueden ser íntimos o superficiales. En ese espacio de encuentro circulan innumerables repertorios de significados y significantes, los actores sociales interactúan e intercambian información en diferentes formatos: textuales, visuales, auditivos, híbridos.

El ecosistema de la Web 2.0 determinó la esencia de las redes sociales digitales, pero no podemos aseverar que son productos consumados, por el contrario, se transforman, se modernizan, o desaparecen y surgen nuevas propuestas, sin embargo, su carácter de interacción reticular permanece. Es así como perviven: con propósitos, funciones y estructuras diversas, se introducen en nuestra vida, median muchas de nuestras relaciones sociales y se establecen como dispositivos inevitables en el día a día.

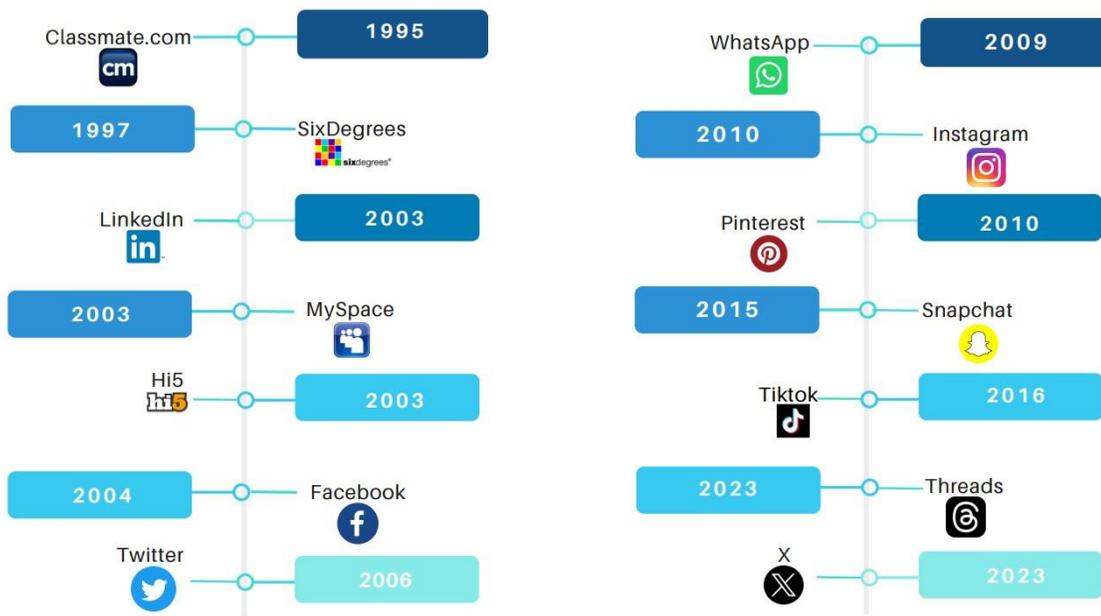
Las condiciones actuales de la comunicación mediada por tecnologías digitales son el resultado de procesos históricos que datan de finales del siglo XX, los registros indican que

*Classmates.com* (1995) y *SixDegrees* (1997) son el antecedente primario de las redes sociodigitales contemporáneas (McIntyre, 2014; Islas, 2019). La red social SixDegrees fue inspirada por la teoría de los seis grados, la cual señala que dos sujetos cualesquiera pueden ser vinculados mediante una cadena de no más de cinco intermediarios (Islas, 2019). La teoría anunciada primeramente por Frigyes Karinthy en 1929 y comprobada por Stanley Milgram en 1967 agenció su relevancia con la proliferación de las redes sociodigitales, mismas que favorecieron la asiduidad de las interacciones sociales; su naturaleza disruptiva del espacio y tiempo forjó enlaces entre usuarios sin importar condiciones geográficas o correspondencias temporales sincrónicas. Dicho brevemente, el auge de las tecnologías digitales consolidó la idea de que todas las personas del mundo podrían estar conectadas entre sí por cinco enlaces (personas conocidas) o menos.

El uso del internet se extendió en la década de los noventa y se instauraron nuevas compañías tecnológicas que apostaron por el desarrollo de medios de comunicación en la red. La línea cronología que a continuación se presenta no es tan rigurosa si consideramos que algunas redes desaparecieron por falta de suscriptores, aun así, podemos observar aquellas que son representativas por la popularidad que lograron.

Figura 2

Cronología de las redes sociodigitales



Fuente: Elaboración propia

Ciertamente el estudio del tema demanda elementos para el análisis, algunos parten de la organización de las redes, el contenido, los objetivos, los tipos de usuarios, y demás aspectos estructurales, uno de los recursos más frecuentes para el análisis es identificar los componentes y agruparlos en una tipología más compleja, es así como podemos hallar varias propuestas que sistematizan los tipos de redes sociodigitales en función de sus cualidades.

Para los propósitos de este trabajo, consideramos pertinente recuperar dos categorías ampliamente difundidas en revistas especializadas y trabajos académicos (Leiva, 2009; Vila, 2010; Barroso y Cabero, 2013): redes sociales horizontales y verticales. Las primeras se definen por el carácter general de las temáticas que se abordan y la participación habitual de cualquier usuario que acate las restricciones mínimas de edad (mayores de 12 años), por ejemplo: Facebook, Twitter, WhatsApp. Mientras que, las redes Verticales son más especializadas, agrupan personas con intereses comunes y las actividades en la red se supeditan a temáticas específicas, en esta categoría se ubica LinkedIn, cuya función se orienta a la creación de redes entre profesionales, o entre posibles empleados y empleadores.

La categorización mencionada contempla las temáticas que se proyectan y los tipos de usuarios que se involucran. La red que nos concierne: Facebook, es horizontal, de esta forma se configura como espacio abierto para efectuar actividades escolares, de ocio y trabajo. En una sola red, los estudiantes de Pedagogía e Ingeniería Química recrean vínculos de amistad y familiares, pero también resuelven asuntos escolares, las posibilidades son bastas con el potencial tecnológico que ofrecen las plataformas.

Adicionalmente, la estructura de las redes sociales digitales supone un conjunto de constructos que va más allá de esas posibilidades tecnológicas, Van Dijck (2016) agrega más elementos a considerar; en su concepción de redes y plataformas como microsistemas reconoce a:

- Usuarios: incorpora la doble función del usuario productor-consumidor, las contribuciones en la red emanan de profesionales, amateurs, ciudadanos, trabajadores, etc., el tema crucial es la presencia de participaciones explícitas e implícitas. Las participaciones explícitas tienen que ver con la interacción manifiesta del usuario en estos sitios, podría ser su comportamiento en la red, en cambio la

participación implícita se relaciona con las configuraciones impuestas por los propietarios de la red para dirigir los vínculos que establecen los usuarios y el contenido visible, en esta confrontación queda expuesto el poder de los propietarios al influir en la sociabilidad de los usuarios.

- **Contenidos:** el contenido que circula en distintos formatos (video, texto, audios, imágenes) es el lance primario que propicia la conexión entre usuarios, pero no sólo es un mecanismo para agenciar vínculos sociales, el contenido es un acervo de datos que externa cuáles son las tendencias sociales, la información personal de los usuarios y sus preferencias de consumo.
- **Tecnología:** además de los servicios de conectividad, las redes sociales digitales se constituyen por un compendio de software y hardware, en esa tentativa de trasladar las acciones humanas a un lenguaje computacional se adhieren datos, metadatos, algoritmos, interfaces y protocolos, todos ellos amplifican la capacidad de las plataformas digitales para guiar y moldear las experiencias de los usuarios en la red.
- **Propiedad:** las redes sociodigitales tienen un régimen de propiedad; quienes tutelan estos espacios deciden el tipo de régimen, evidentemente predominan los sistemas privados con fines de lucro, en este contexto el activo de más valor es la extensión de las bases de usuarios. El poder económico, tecnológico y social de los propietarios se define con la presencia ubicua de las redes sociales digitales en todas las esferas sociales.
- **Gobierno:** se refiere a la normativa de cada red sociodigital, es la ejecución de protocolos que contienen instrucciones precisas sobre el funcionamiento de la red (Ejemplo: lineamientos de privacidad, normas de conducta), por supuesto, quien estipula dichas instrucciones son los propietarios de la red, y el usuario asume la normativa consciente o inconscientemente.
- **Modelo de negocios:** los regímenes de propiedad privada en la red entrañan estrategias de comercialización, la producción de ganancias se sustenta en la publicidad online, la monetización de contenidos a través de los llamados *influencers*, y la venta de datos —la transacción más controversial— que revela y modifica las preferencias de consumo, las tendencias sociales, las preferencias políticas y otras directrices del entorno social.

La crítica central que atañe a estos constructos es la evidente propensión al control manifiesto y tácito de los propietarios hacia las interacciones entre usuarios, es la ductilidad social que se efectúa en aquello que los sujetos absorben de la red y que está silenciosamente orientado por el actuar de algoritmos, protocolos, datos y metadatos atesorados en la web, los propósitos podrían estar subordinados a intereses económicos, sociales y políticos, como el conocido escándalo documentado por el periódico The New York Times (2018) sobre la intervención de Cambridge Analytica en las elecciones presidenciales de Estados Unidos en el año 2016.

Los atributos mencionados no se reconocen estáticos, ni siempre han estado anclados a las redes sociodigitales, subyacen de los cambios tecnológicos digitales a través del tiempo y de su incorporación a la cotidianidad. El uso incipiente de las redes digitales se miraba como una práctica efímera, como una extensión para la sociabilidad humana, o bien, un espacio de entrenamiento y de disfrute. Actualmente, la digitalización se ha inmiscuido en lo más recóndito de la cultura humana, fundamentalmente, en aquellos sectores de la sociedad que disponen de infraestructura tecnológica actualizada. En estas condiciones, la digitalización accede a entornos más formales: trabajo, escuela, salud, medio ambiente, gobierno, economía.

Un acontecimiento histórico que ilustra mejor dicha conjetura es el periodo de pandemia por la propagación del virus SARS-CoV-2 (desde marzo de 2020): las complicaciones en materia de salud obligaron a cerrar espacios públicos y a suspender actividades presenciales. La contención del virus portó la insignia de “sana distancia”, fue así que la emergencia sanitaria no sólo alentó el engranaje de la tecnología digital para lidiar con el virus, sino para dar soporte a la “nueva normalidad”. Ejemplo de ello es la expansión de la educación remota en todos los niveles educativos, y por supuesto, el uso constante de las redes sociodigitales ante las medidas de distanciamiento social, en este sentido los medios digitales han sido imprescindibles en las interacciones sociales que encausan las labores diarias.

## 2.2 La red sociodigital Facebook

Facebook, la empresa insigne de los medios sociales digitales fue fundada por Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Eduardo Saverín, Chris Hughes y Andrew McCollum en el año 2004. En Kirkland, residencia universitaria de Harvard se erigieron los cimientos de este gigante digital ideado por el joven Mark Zuckerberg, la red *thefacebook* (antecedente de Facebook) fue aceptada primero por universitarios de: Harvard, Yale, Princeton, Stanford, Columbia, Cornell, Dartmouth College, y otras instituciones miembros de la *Ivy League*, agrupación de las universidades con más prestigio en Estados Unidos.

En poco tiempo, la popularidad de la red trascendió los entornos universitarios y se afianzó como una de las empresas más valiosas del mercado: 870,500 millones de dólares estadounidenses, de acuerdo con la revista Forbes (2021). Actualmente, Facebook es la red social digital más usada en el mundo, tiene 2740 millones de usuarios activos (Hootsuite/We Are Social, 2021), el éxito imperioso de la empresa de Zuckerberg enardece numerosas preguntas sobre los elementos clave que favorecen su empoderamiento, para Nadkarni y Hofmann (2012) el éxito de Facebook reside en la posibilidad de satisfacer algunas necesidades básicas del ser humano: necesidad de pertenencia y necesidad de auto-presentarse, es un modelo de doble factor de uso, en el que los sujetos exponen rasgos de su identidad y simultáneamente se reconocen como parte de un grupo social.

El sentido de pertenencia está relacionado con la búsqueda de otras personas con atributos en común, ya sean demográficos, culturales, laborales, de amistad, etc., la cercanía con *el otro* es también una vía para ser aceptados socialmente. Por otra parte, la necesidad de auto-presentarse concierne a las características de la personalidad, es un espejo donde uno se mira a sí mismo y se presenta ante los demás, puede ser una versión idealizada o una representación real. Ambas necesidades incumben temas de salud, bienestar emocional y autoestima, son condiciones esenciales para la vida humana. Facebook satisface estas necesidades con un servicio que amplifica las posibilidades de comunicación.

Los elementos que influyen en el potencial comunicativo de la plataforma se relacionan con los componentes estructurales de la misma, la interacción entre sujetos es a través de un conglomerado de funciones tecnológicas desplegadas en interfaces agradables e intuitivas,

los componentes representativos de Facebook son: *perfil de usuario, lista de amigos, muro, estado, reacciones, eventos, grupos, el chat, servicio de llamadas y videollamadas.*

En el *perfil* se encuentra información básica como: nombre, edad, sexo, escolaridad, fotos y ocupación del usuario, la exposición pública de dicha información se supedita a la configuración de privacidad que hayan elegido los usuarios. *Los estados* son las publicaciones que los consumidores de la red plasman para compartir información sobre sus actividades diarias, estados de ánimo, aspiraciones, inquietudes y opiniones. *El muro* es el espacio donde pueden visualizarse las publicaciones de los internautas y sus *amigos* (contactos agregados), pueden publicarse fotos, videos, audios, texto y otros materiales multimedia.

Figura 3

### Interfaz y componentes característicos de Facebook



Nota: Cubrimos el rostro del dueño de la cuenta por cuestiones de privacidad, la imagen sólo es para identificar la estructura de la red. Fuente: Elaboración propia a partir de un perfil público en Facebook.

*Las reacciones* son elementos particularmente notables en Facebook, expresan emociones respecto a las publicaciones, ahí estriba su cometido más atrayente, es un indicador de aquello que es aceptado y desaprobado socialmente. Las reacciones se incorporan como *emoticones* o “caras” que reflejan una emoción: “me gusta”, “me encanta”, “me importa”, “me divierte”, “me asombra”, “me entristece” y “me enoja”.

De igual manera, Facebook proporciona herramientas para establecer contacto con un *grupo* de personas específico dentro de la red, generalmente son personas con intereses comunes que comparten información. El campo de estudio de este trabajo se sitúa justamente en dos grupos de Facebook que congrega a estudiantes de la licenciatura en Pedagogía y estudiantes de Ingeniería Química de la UNAM, el objetivo principal que los agrupa es recomendar y valorar a sus docentes, por su puesto la opción de *Grupos* de Facebook no se limita a introducir asuntos escolares o laborales, existen grupos con temáticas de distinta índole: familiares, viajes, actividades de ocio, etc.

Asimismo, hay una función para crear y promocionar *eventos* sociales, en este espacio los usuarios de Facebook deciden confirmar o no su interés por un evento y su asistencia. Habría que mencionar también al *chat*, *las llamadas* y *las videollamadas* como componentes imprescindibles de la plataforma, son servicios de comunicación en tiempo real que tienen la facultad de conectar a dos o más usuarios de la red.

Los componentes citados de la red social digital Facebook dan cuenta de las pretensiones por ofertar un servicio integral de comunicación en la web, que a su vez encubre un almacén global de poder económico y social. El gigante de los medios sociales digitales —Facebook— subyugó a sus competidores con el esparcimiento de nuevos hábitos sociales en la cotidianidad del mundo y con la implementación de un modelo de negocios de amplio espectro y altamente redituable.

En el primer caso la plataforma orienta prácticas de sociabilidad; con el imperativo de “compartir” los usuarios crean y distribuyen contenido en la red, sin embargo, podemos observar una conversión persistente en esta función, Van Dijck (2016) alude al doble sentido del significado “compartir”, la primera acepción refiere al contenido que el usuario comparte con sus contactos en la red, es una conexión con el otro y una actividad que se percibe

agradable porque tiene la opción de publicar recuerdos, historias de vida, opiniones sobre algún hecho, actividades con amigos y con la familia, en contraste el segundo significado de compartir exhibe los acuerdos de Facebook con otras empresas para “compartir” los datos de los usuarios.

La hegemonía de Facebook se arraiga en el cuantioso flujo de información que circula en la plataforma, de ahí su capacidad para marcar tendencias sociales. Facebook no sólo es un almacén de contenidos, sus algoritmos y protocolos también dirigen aquello que los consumidores observan en la red, por ello las implicaciones de *compartir* o *reaccionar* con emoticones para expresar una emoción van más allá del interés de los internautas, son una forma de revelar sus preferencias políticas y religiosas, hábitos de consumo, prácticas cotidianas e información personal. En otras palabras, Facebook tiene una función de vigilancia y lucro, los datos recabados son la materia prima que consolida un modelo de negocio productivo económicamente, la empresa que presume de brindar un servicio gratuito a la comunidad se mantiene con la publicidad en línea, la monetización de contenidos y la venta de datos de sus usuarios.

La popularidad mundial de Facebook tiene un impacto considerable en México, de hecho, hay aproximadamente 100 millones de mexicanos (77.2% de la población) que emplean las redes sociales digitales como herramientas de comunicación, el incremento de usuarios activos en el año 2021 con respecto al año anterior fue de 12.4%, de acuerdo con el informe de Hootsuite/We Are Social (2021). Es muy probable que el aumento porcentual sea resultado de la Pandemia por la propagación mundial del Covid 19 (virus SARS-CoV-2) desde el año 2020, ya que la contingencia sanitaria obligó a tomar medidas de distanciamiento social en todos los ámbitos de la vida humana, fue así como las redes sociodigitales se afianzaron como el instrumento predilecto sin riesgos en materia de salud.

En México, Facebook es la segunda red social más usada, sólo después de YouTube, se estima que el 95.3 % de los usuarios de internet de 18 a 64 años utilizan Facebook, y frecuentemente se conectan mediante el teléfono celular. Otras cifras reveladoras de Hootsuite/We Are Social (2021) señalan que los mexicanos en promedio pasan 3 horas con 27 minutos diariamente en las redes sociodigitales, 29 horas al mes únicamente en Facebook.

He aquí el alcance de las redes sociales digitales en nuestra vida cotidiana, particularmente Facebook.

Por otra parte, las actividades más habituales dentro de la red son: dar click a los anuncios de Facebook y reaccionar a las publicaciones utilizando “Me gusta”, con menor frecuencia los usuarios comentan y comparten información. De esta situación se infiere que los anuncios publicitarios tienen sobrada importancia en las actividades de la red y posiblemente influyan en nuestras preferencias de consumo, tal cuestión no es prioridad para este trabajo, pero precisa que existen estos aspectos y que pueden ser objetos de análisis en otros proyectos. Mientras tanto, en los siguientes subtemas examinaremos otros elementos que nos competen: las redes sociales digitales en la vida cotidiana de los universitarios y la subjetividad en la era digital.

### **2.3 Las redes sociales digitales en la vida cotidiana de los universitarios**

Las tecnologías digitales no se incorporaron súbitamente a nuestra vida diaria, fue una transición paulatina que resultó de complejos desarrollos tecnológicos en la historia humana, y aun con los recursos disponibles los grandes consorcios tecnológicos implementaron estrategias de divulgación comercial hasta agenciar el uso de dispositivos digitales en la cotidianidad del mundo.

Una de las promesas persistentes tiene que ver con la innovación de prácticas educativas, el discurso sobre los efectos de las nuevas tecnologías en la educación fue ampliamente persuasivo y se incorporó al aglomerado de políticas nacionales en México desde 1984 con MicroSEP, el programa promovió la distribución de computadoras personales entre estudiantes y profesores de educación secundaria.

Años más tarde la digitalización fue admitida en el imaginario social como objeto afable para la educación en todos sus niveles (de educación básica a superior). En algunos casos, los primeros acercamientos de los jóvenes a la cultura digital ocurrieron en la escuela, así lo documenta Rosalía Winocur en su artículo *Internet en la vida cotidiana de los jóvenes* (2006), sin embargo, no era un acercamiento para explotar todo el potencial tecnológico de la digitalización, significaba esencialmente realizar operaciones básicas en programas informáticos específicos. En cambio, las interacciones de los universitarios con amigos y

familiares legitimaron el uso lúdico y creativo de los medios digitales, primero como artefactos de comunicación, después como actividades cotidianas y de ocio. Desde luego el acceso a la red de internet y a dispositivos digitales siempre ha sido condicionado por el capital económico de los hogares: aquellos sectores privilegiados accedieron a las computadoras desde que arribaron masivamente al mercado, mientras que los sectores populares postergaron su uso hasta reconocerse en el cúmulo de las necesidades sociales. El argumento central ha sido desde entonces:

Si no tengo la computadora no sólo no voy a gozar de sus ventajas, sino que voy a quedar fuera de lo que socialmente se ha vuelto significativo en términos de conocimiento, prestigio, placer, visibilidad, competitividad, reducción de complejidad y oportunidades de desarrollo. (Entrevistado en Winocur, 2006, p. 559)

La incorporación de medios informáticos en la vida de los universitarios responde a las necesidades prácticas de la actualidad, pero también es un asunto de prestigio y de aspiraciones de movilidad social; acceder a la capacidad tecnológica de los medios digitales se considera en diferentes sectores sociales una forma de optimizar y mejorar las actividades diarias, tales efectos pueden traducirse en más oportunidades de desarrollo personal y profesional.

La ilusión de control y poder es otro factor causal de la amplia aceptación de las tecnologías digitales, la dilatación de la red que se descubre ante las posibilidades de navegación interminables y la facultad creadora en los entornos virtuales proporcionan a sus usuarios una impresión de cuasi omnipotencia que se manifiesta en diferentes formas, Rosalía Winocur (2006) resalta tres tendencias: 1) conexión-desconexión, el usuario es visible e invisible entre sus pares cuando lo decide, 2) navegación “infinita”, implica descubrir otros mundos en la red, cualquiera puede “visitar” y ser “visitado” desde la comodidad de su hogar, 3) manipulación de la realidad virtual, los usuarios crean, comparten y censuran contenido. Los alcances de operación en la red fraguan aquellos delirios de control y poder, comúnmente cubren necesidades emocionales no satisfechas.

La sociabilidad en red también es una práctica que se ha impregnado en lo más íntimo de la vida universitaria, algunas peculiaridades de esas aproximaciones intersubjetivas exponen

—como ya hemos mencionado en secciones anteriores— el deseo naturalmente humano de pertenencia a un grupo y así construir-se una identidad.

Aunado a ello, existe la creencia de que los entornos digitales son un sustituto de las relaciones humanas y aísla a los jóvenes en un mundo “ficticio”, no obstante, las investigaciones de Winocur (2006) y Hampton (2006) indican que la sociabilidad en red es otra forma más de interactuar en el mundo social, no reemplaza la comunicación humana presencial. En realidad, el vínculo social mediado por tecnologías digitales podría ser más laxo, no es indiscutiblemente real porque en la red todos se presentan como quieren ser vistos y no siempre supone mayores compromisos sociales, bien podría ser un contacto efímero por algún interés común. No obstante, el tema que entusiasma socialmente es que las tecnologías digitales sí producen otras formas de interacción donde se superan obstáculos del espacio físico y del tiempo.

Las redes sociales digitales se han convertido en ese nuevo espacio de conexión e interacción con *el otro*, además de su función esencialmente comunicativa y de ocio, se incorporaron a otras dimensiones más formales, por ejemplo, el trabajo y la educación. En la actualidad, el uso de medios digitales en el terreno educativo dista de la enseñanza vana de las funciones básicas de los ordenadores en los años incipientes de su comercialización masiva, hoy en día las tecnologías digitales en educación tienen la posibilidad de asumir un papel más significativo en la enseñanza, el mundo dispone de herramientas digitales para la organización y la gestión de actividades escolares, mejor aún, la red es un almacén de numerosos recursos multimedia y objetos interactivos que pueden auxiliar a la enseñanza en la educación superior.

La empresa Facebook es extensamente citada en varios proyectos educativos (véase Shaw, 2017; Esquivel y Rojas, 2014), la interfaz amigable de Facebook es un punto a favor para desarrollar trabajos colaborativos en contextos escolares, no sólo es viable por la capacidad tecnológica de compartir recursos educativos, sino por el alcance de la red en la cotidianidad de los estudiantes, en otras palabras, es educar a través de un medio que ya es parte de la vida de los alumnos y cuyo acceso es factible en cualquier dispositivo móvil digital.

En definitiva, es indiscutible el impacto de las redes sociodigitales en el mundo social, ciertamente la sociabilidad en red trasciende las fronteras de lo educativo. El uso generalizado de las redes sociales digitales tiene una impronta más allá de la información que se comparte, también aprehende la historia personal de los usuarios y en contacto con sus pares surgen identidades y culturas compartidas.

Los medios de comunicación digital propician las interacciones que naturalmente derivan de su estructura reticular, en aquel punto de encuentro entre sujetos emergen nuevas formas de vincularse con otras personas, sobresale ahí el torrente de expresiones para reconocerse a sí mismo y reconocer a los demás a través de imágenes, textos, videos y audios.

El material que se comparte tiene la finalidad manifiesta de comunicar, y lo hace mediante significantes que no suelen estar en la conversación presencial habitual, en Facebook destaca la presencia de elementos visuales que exteriorizan emociones y sentires, por ejemplo: *memes*, *emoticones*, *gifs*, y las reacciones Me gusta, Me encanta, Me enoja, etc. El tema central es que cada expresión de esta índole revela una porción de nuestra subjetividad para mostrarla a los demás, cada Me gusta, cada comentario, cada imagen compartida en la red está ataviada de creencias, opiniones o saberes que se erigen a partir de nuestra historia de vida y nuestra relación con el mundo social.

En la red se produce una transformación subjetiva al entrar en contacto con otros individuos. A través de esta comunicación mediada, es posible que terceros influyan en la percepción subjetiva de cada persona. En este escenario, las redes sociodigitales se destacan por la abrumadora cantidad de información a la que nos exponemos. Estas plataformas nos permiten interactuar tanto con individuos conocidos como con desconocidos de diversas partes del mundo, y facilitan el intercambio de una amplia gama de recursos multimedia. Dado que el uso de medios digitales se ha convertido en un hábito profundamente arraigado en la sociedad actual, es esencial reflexionar sobre el impacto que tienen en la formación de nuestras subjetividades.

Los vínculos sociales que se construyen en los medios digitales proceden de intereses compartidos y se conciben en la inmediatez de la red, prevalece la posibilidad de tener un contacto múltiple (con más personas simultáneamente), por lo cual es probable ser partícipe

de los acontecimientos sociales más relevantes. En este contexto, las relaciones sociales reflejan no sólo la construcción identitaria del sujeto en la era digital, se proyecta un estrépito de sentires colectivos que hacen de la red un espacio significativo socialmente.

La investigación de Delia Crovi (2016) ilustra más detalladamente cómo ha sido la incorporación de las redes sociodigitales en la cotidianidad de los universitarios, concretamente de la Ciudad de México. Se observa cómo las plataformas digitales tienen un lugar preponderante en sus actividades académicas diarias, a diferencia de otros grupos etarios, los jóvenes universitarios se preocupan por la imagen que proyectan en medios digitales: son meticulosos en la elaboración de mensajes escritos en la red (cuidan la ortografía, la redacción) y son más selectivos con el contenido que comparten y persiguen, no sólo son temas relacionados con su formación universitaria, exploran contenidos de diferentes ámbitos: políticos, religiosos, de salud, ambientales. Además de esta pluralidad temática, los universitarios utilizan las redes sociaodigitales de manera lúdica y recreativa, interactúan con amigos, con la pareja o con la familia, todo esto implica que hay diferentes actividades, ya sea formales y lúdicas en la misma red digital

Uno de los hallazgos más significativos de la investigación de Crovi (2016) es la forma en que los universitarios interactúan en las redes digitales. Ellos se comunican con otros cuando lo consideran importante y comparten contenidos ocasionalmente pero no suele haber un proceso creativo en la elaboración de sus materiales, sólo “copian y pegan” lo que otros publican, entonces ¿qué hay del concepto *prosumidores*, de Toffler? pareciera que la percepción ideal de lo digital donde los usuarios producen y consumen (*prosumidores*) no siempre es una realidad. Los universitarios tienden más a consumir contenido que ha crearlo, desde luego se han documentado algunas experiencias de participación en temas de interés colectivo y activismo digital<sup>6</sup> pero no es común entre los universitarios.

Las actividades que suelen hacer son de menor complejidad, como usar el chat para conversar con amigos o compartir contenido que ya circula en la red, comparten sin modificar o sin emitir una postura clara al respecto. La mitad de la muestra en la investigación —de 1548

---

<sup>6</sup> Algunas experiencias de activismo digital en México han sido documentadas en: Rodríguez, C. (2015). “Articulación y contrapoder. Los protagonistas del activismo en México (2009-2014)”, En Winocur y Sánchez (2015). *Redes sociodigitales en México*.

cuestionarios aplicados—, incluidos jóvenes universitarios y estudiantes de educación media superior asumen un papel de *Enlace*<sup>7</sup>, donde sólo comparten aquello que ya está en la red, no crean, no debaten y ocasionalmente manifiestan una postura respecto a un tema.

El estudio de Crovi (2016) se asemeja a las investigaciones de Luz María Garay (2016) con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y de Gladys Ortiz Henderson (2016) en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), en ambos casos las redes sociodigitales son principalmente espacios de entretenimiento y medios para atender asuntos escolares. Facebook es una de las redes predilectas de los universitarios, las actividades recurrentes son reaccionar con Me gusta, almacenar y compartir información ya dada. Es importante recuperar estos hallazgos porque difieren de las creencias habituales en relación con el uso de tecnologías digitales en función de caracteres generacionales, se presume que los jóvenes tienen más habilidades con los dispositivos digitales, que expresan su creatividad, que participan a través de los medios digitales en las grandes transformaciones sociales, y frecuentemente no es así, hay una serie de elementos más vinculados al contexto social, político, escolar, familiar que definen esas relaciones.

Lo dicho hasta aquí supone que las interacciones en redes sociodigitales no son taxativas ni están ancladas a miradas deterministas como lo hacen algunas posturas académicas al segmentar en polos opuestos: tecnologías “benévolas” / tecnologías “nocivas”, “nativos digitales” / “inmigrantes digitales”. El contacto mediado por tecnologías digitales introduce prácticas complejas donde emergen subjetividades y otros elementos relacionados con el medio social, las instituciones, la cultura y la capacidad tecnológica de los medios. Es un campo de estudio amplio que merece ser investigado en profundidad por el amplio alcance que tiene lo digital en la cotidianidad social.

---

<sup>7</sup> Concepto propuesto por Delia Crovi para hacer referencia a los usuarios de internet que sólo observan y comparten el contenido que ya está en la red.

### **Un estudio en la red sociodigital Facebook**

En capítulos anteriores examinamos algunas miradas conceptuales sobre la evaluación y valoración de la docencia, en el escrutinio de tal entramado observamos que hay una tendencia a investigar sobre la evaluación docente desde una perspectiva institucional y en menor proporción encontramos reflexiones sobre la valoración de la docencia en contextos no institucionales. Revisamos la relación inherente entre Evaluar y Valorar con el propósito de explicar por qué optamos por emplear el concepto *valoraciones*. Asimismo, indagamos cuáles son los factores que frecuentemente influyen en los estudiantes al valorar a sus docentes en espacios institucionales y no institucionales.

En el segundo capítulo enunciamos a las redes sociales digitales como campos de interacción donde convergen subjetividades y prácticas sociales cotidianas, en esta misma vertiente exploramos algunas de sus características tecnoculturales y sus implicaciones sociales, hacemos énfasis en la red sociodigital Facebook. La impronta de los medios digitales en la escuela es otro elemento a resaltar, la aglomeración de propuestas en materia de educación y redes sociodigitales se fundamenta en el potencial comunicativo/interactivo que enriquecen las experiencias escolares, sin embargo, el uso de estos medios traspasa en todo sentido aquellos propósitos educativos y se expande a otros ámbitos de la vida escolar, por ejemplo: en Facebook, los estudiantes comparten con sus amigos y compañeros opiniones, experiencias y valoraciones sobre la docencia sin coerciones institucionales, por lo cual, el uso de redes sociodigitales va más allá de lo académico, las redes irrumpen y vinculan lo escolar con lo cotidiano.

A continuación, presentaremos el objetivo, las preguntas de investigación y explicaremos las orientaciones metodológicas de la investigación. En el apartado metodológico, examinaremos las características de la Etnografía Digital (ED) y cómo se vinculan con el trabajo. Finalmente versaremos sobre el diseño de los instrumentos de investigación y el procesamiento de la información.

### 3.1 Objetivos

Objetivo general;

Analizar las valoraciones sobre la docencia que realizan los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, y los estudiantes de Ingeniería Química de la Facultad de Química de la UNAM en los grupos de Facebook: *Profesores Pedagogía –FFyL–* y *Recomendaciones. Facultad de Química-UNAM*, durante los años 2019 y 2020.

Preguntas de investigación:

¿Qué factores influyen en las valoraciones que realizan los estudiantes sobre la práctica docente en la universidad?

¿Cuáles son los elementos valorativos que se observan en los comentarios de los estudiantes al recomendar y no recomendar un curso?

¿Cuáles son los vínculos, semejanzas o diferencias entre las valoraciones de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía y los estudiantes de Ingeniería Química?

### 3.2 Metodología

Esta investigación es de corte etnográfico digital. Un rasgo característico de la Etnografía Digital (ED) es que reconoce a las tecnologías digitales como elementos esenciales de los mundos cotidianos. De acuerdo con Sarah Pink *et al.* (2019) es una aproximación no digital centrada a las actividades que involucran el uso de medios digitales. Por su parte, Karina Bárcenas y Nohemí Preza (2019) señalan que la ED analiza “las prácticas sociales y la producción de significados a través de una mediación tecnológica” (p.134). Por supuesto, es innegable que la ED incorpora principios básicos de la etnografía clásica, lo cual hace que también se identifique como una perspectiva metodológica de orientación holística e interpretativa. De esta manera tanto la etnografía clásica, como su derivado, la ED, asumen propósitos compartidos relacionados con la búsqueda de significados y el sentido que tienen para sus actores.

La presencia de ambos enfoques manifiesta algunas variabilidades dentro de la etnografía, aludir a los disimiles necesariamente nos lleva a puntualizar algunas características que han ido concretándose a lo largo del tiempo y que parecen diferenciarse del ejercicio incipiente de la etnografía.

Los orígenes de la Etnografía se sitúan en la Antropología, en la tradición antropológica la etnografía era percibida como una práctica atórica de recolección de información, era una descripción amplia y pormenorizada de modos de vida de una cultura en particular; eventualmente los antropólogos comprendieron que “no hay tal ‘recolección de datos’ sin una posición teórica detrás, sin una interpretación, necesariamente etnocéntrica, que orienta la selección, organización y presentación de los datos etnográficos” (Paradise, 1994, p. 75). He aquí su metamorfosis más radical, de su función netamente empirista transitó a desarrollos más complejos hasta convertirse en una opción metodológica.

Esta transformación se manifestó en la incorporación de marcos conceptuales y formas de interpretación para abordar la comprensión de la cultura, la sociedad y la experiencia humana de manera más profunda y reflexiva. La investigación etnográfica ha forjado desde entonces un semblante heterogéneo que se presenta en las formas de hacer Etnografía, por lo cual no es una metodología adscrita a una disciplina o a una escuela de pensamiento específica. Esto quiere decir que la etnografía en la Pedagogía es diferente de la etnografía en la Antropología, en la Sociología y en la Psicología.

Las diferencias entre prácticas etnográficas de distintas disciplinas se determinan por los objetivos, los referentes conceptuales, y las orientaciones metodológicas, sin embargo, hay una aspiración común en toda investigación etnográfica: interpretar los significados que son creados en un contexto social específico , y “para interpretar uno necesita una posición, una definición, desde la cual pueda comprender y explicitar lo que observa y escucha” (Paradise, 1994, p. 75), en otras palabras no hay investigación etnográfica sin una postura conceptual y una dirección metodológica que oriente el proceso.

La consolidación de la etnografía como opción metodológica se tradujo en la proliferación de investigaciones etnográficas en diferentes ámbitos del conocimiento, uno de los campos donde ha tenido importancia por sus hallazgos de investigación concierne al uso y el impacto

de los medios de comunicación y las tecnologías digitales en diferentes grupos sociales. Estudios como el de Ang (1985) y Lull (1980) fueron precursores en la incorporación de la Etnografía en las investigaciones sobre medios sociales (en este caso la televisión). Un hito en la historia de la humanidad es sin duda el desarrollo de la red de internet y el uso de ordenadores interconectados, en este escenario aparecieron la Etnografía Digital (ED) y sus etapas precedentes: Etnografía del Ciberespacio y Etnografía del internet.

- Etnografía del Ciberespacio: la expansión del internet a finales del siglo XX cimentó la edificación de “un mundo alterno” regido por conexiones informáticas y el flujo de información entre dispositivos digitales, así surgió la Etnografía del Ciberespacio (o virtual), de acuerdo con Elisenda Ardèvol y Edgar Gómez (2012) se definió por indagar sobre ese “mundo virtual” que está distante del “mundo real o físico”.
- Etnografía del Internet: si bien parece que la denominación refiere al mismo objeto de estudio, ciertamente no lo es porque ya no se conceptualizan dos mundos separados (virtual y físico), en esta etapa las investigaciones suplen el concepto “virtual” por “online” y reconocen la relación estrecha entre lo online y lo offline, es decir, hay un vínculo natural entre internet y la vida cotidiana, además se rechaza la idea de una cibercultura homogénea.
- Etnografía Digital (ED): posteriormente hay una transición de la Etnografía del Internet a la Etnografía Digital, en esta etapa “el vínculo entre la recopilación de datos en línea y fuera de línea no solo se reconoce, sino que también se teoriza y busca integrarse como un todo en los trabajos etnográficos” (Ardèvol y Gómez, 2012 p. 200), por otro lado, el ecosistema tecnológico es mucho más amplio: la red wifi, los teléfonos móviles, las redes sociales digitales, y demás dispositivos de comunicación digital se han incorporado en todos los ámbitos de la vida cotidiana, por ende los temas a indagar son más amplios y complejos.

La Etnografía Digital y sus etapas precedentes se desarrollan paralelamente a las etnografías que no tienen relación con el uso de internet ni con los medios digitales, un enfoque

etnográfico no reemplaza al otro. Etnografía Digital (ED) y Etnografía No Digital, ambas perspectivas estudian las prácticas sociales, los significados y las interacciones en un contexto social, la diferencia estriba en que la ED indaga con mayor énfasis cómo es la integración y el uso cotidiano de internet y las tecnologías digitales.

Situar este trabajo en la metodología etnográfico digital también implica reconocer algunos principios para su práctica, aunque ello no significa que todo proyecto deba adoptar todos los principios que Sarah Pink (2019) propone:

- **No digital-centrismo:** Los medios digitales no siempre están en el centro del análisis, las tecnologías digitales están impregnadas en la vida cotidiana, por ello es fundamental romper con la dicotomía entre lo “En línea” (Online) y lo “Fuera de línea” (Offline). En esta investigación, el objeto de estudio no es la red social Facebook, sino las valoraciones sobre la docencia que los estudiantes realizan en ese espacio. Por otro lado, la intervención de los estudiantes no permanece en ese mundo virtual, las prácticas y los significados que se construyen tienen efectos en el día a día y en los espacios “fuera de línea”.
- **Apertura:** El diseño de investigación puede modificarse de acuerdo con los hallazgos y los intereses de los investigadores, el principio de Apertura también es un exhorto a la interacción y la colaboración entre distintas disciplinas académicas. Los instrumentos para la recolección y la organización de la información, así como las dimensiones de análisis se han modificado en función de nuestros hallazgos.
- **Reflexividad:** Es una práctica reflexiva sobre cómo se produce el conocimiento, implica forjar rutas creativas para conocer las experiencias, los entornos y los significados que otras personas asumen.
- **Heterodoxia:** Tiene que ver con las formas de hacer ED y la difusión del trabajo etnográfico fuera de los parámetros tradicionales, comprende nuevas formas de redacción de escritura y difusión del trabajo etnográfico que va más allá de la escritura tradicional académica, puede ser a través de blogs, sitios web, filmaciones, ilustraciones digitales, métricas, etc.

Adicionalmente, Christine Hine (2015) subraya que la etnografía digital no se desarrolla sólo en espacios físicos concretos; en lugar de ello, el espacio se define por las conexiones entre actores, debido a que la etnografía digital es móvil y multisitio. De este modo, el campo se configura según las decisiones del investigador. Consecuentemente, este estudio no se centra en un espacio físico determinado, sino en una red socio-digital con una estructura organizacional que se materializa a través de enlaces digitales para la comunicación y el intercambio de recursos. En el siguiente subtema, profundizaremos en las características particulares de la etnografía digital adoptadas en nuestra investigación.

### ***3.2.1 Consideraciones metodológicas***

En la sección anterior abordamos cuales son las características más representativas de la etnografía digital. En este apartado examinaremos cómo algunas de esas características se relacionan con la presente investigación. Asimismo, mencionaremos algunas consideraciones acerca de los alcances y limitaciones de la etnografía digital.

El primer lugar referimos al objeto de estudio: valoraciones estudiantiles sobre la docencia en la universidad. El objeto de estudio se vincula directamente con el ámbito escolar, no es una investigación centrada en lo digital, aunque las valoraciones se expresan en espacios digitales. Las investigaciones etnográficas digitales tienen la posibilidad de centrarse o no en lo digital (Pink, et al., 2019), la decisión se supedita a los objetivos de la investigación. Nuestra investigación no es “digital céntrica” pero estudia una práctica (la expresión de valoraciones estudiantiles) mediada por tecnologías digitales, esa mediación es justamente lo que distingue a la etnografía digital.

Observamos y analizamos las valoraciones estudiantiles en dos grupos de Facebook. En este punto, es importante hacer varias precisiones: En otras etnografías digitales la red sociodigital Facebook puede ser objeto de estudio, campo de estudio o simplemente una herramienta para recopilar información.<sup>8</sup> Esto sucede porque la etnografía digital es multinivel y una

---

<sup>8</sup> Facebook puede ser una herramienta para recopilar información, por ejemplo, a través de encuestas en la misma red.

plataforma digital puede cumplir una o más funciones en la investigación (Bárcenas y Preza, 2019). En nuestro caso, Facebook, fue el campo de estudio que exploramos durante catorce meses. A pesar de no ser un espacio físico, se construye a través de la conexión entre individuos y las decisiones del investigador, lo que resulta en una etnografía digital móvil y multisitio (Hine, 2015).

Es importante aclarar que el hecho de haber realizado una investigación en Facebook no implica que todas las etnografías digitales se lleven a cabo en entornos en línea. Como hemos señalado, lo esencial en la etnografía digital es indagar sobre el sentido y el significado de las prácticas sociales mediadas por tecnologías digitales (Bárcenas y Preza, 2019). En este contexto, las mediaciones tecnológicas suelen ser tanto "en línea" como "fuera de línea", porque ambos espacios son un solo mundo y se influyen mutuamente (Pink, 2019). Las valoraciones expresadas por los estudiantes en Facebook tienen cierta influencia en las prácticas escolares. Por lo tanto, no consideramos al mundo digital como algo separado del mundo físico o real.

Por otro lado, las redes sociodigitales, como espacios digitalizados, brindan una amplia variedad de oportunidades para los investigadores. Facilitan la recopilación y el análisis de grandes cantidades de información, son también accesibles desde cualquier ubicación a través de dispositivos digitales. Estos espacios se han convertido en un punto de encuentro para numerosos estudiantes porque impactan diferentes aspectos de la vida cotidiana, no solamente el ámbito escolar, sino también el familiar, social y recreativo.

La gran cantidad de datos digitalizados nos ha permitido acceder a información almacenada desde el año 2019. El seguimiento a los grupos fue de manera sincrónica durante el año 2020 y parte del 2021, sin embargo, consideramos relevante recuperar las valoraciones escritas previas a la pandemia con el fin de contrastar los contextos y analizar los efectos de la escolarización no presencial en las valoraciones estudiantiles.

Además, sistematizamos la información para enriquecer el análisis con datos cuantitativos. La información cuantitativa se enfoca en el estudio de grandes conjuntos de datos generados en la red, tales como interacciones, reacciones y conexiones, con el propósito de identificar patrones y relaciones entre las distintas subcategorías de análisis. En relación con este punto,

Elisenda Ardevol (2016) reflexiona acerca de la posibilidad de incorporar grandes volúmenes de datos en investigaciones etnográficas. La autora destaca cómo las tecnologías digitales se han incorporado en nuestra vida cotidiana y la gran cantidad de datos que se generan como resultado de dicha digitalización. Siguiendo esta línea, Curran (2013) propone denominar "Big Ethnographic Data" a las investigaciones que recaban cantidades masivas de información (más de 1000 terabytes). Definitivamente, la presente investigación no se aproxima a un enfoque de Big Data; en todo caso, podría acercarse a lo que Ardevol (2018) llama "Small Data" o datos pequeños. La cuestión aquí no es asumir uno u otro enfoque (Big Data o Small Data), es importante retomar el tema para señalar que incorporar cantidades pequeñas o grandes de datos es una posibilidad en la etnografía digital (Bárcenas y Preza, 2019).<sup>9</sup>

Si bien, no es un trabajo estadístico, la información cuantitativa nos ha permitido determinar cuáles son los elementos valorativos más frecuentes, y los resultados han sido consistentes en las valoraciones de los años 2019 y 2020. Empleamos los elementos más frecuentes para guiar la interpretación, puesto que la gran cantidad de datos hace imposible abordar todos los aspectos citados por los estudiantes al valorar a sus docentes. Al sistematizar la información de forma cuantitativa y cualitativa, la investigación etnográfica digital puede proporcionar una imagen más completa y matizada de las prácticas y valoraciones de los estudiantes en Facebook.

Respecto a las técnicas de investigación, utilizamos la observación en línea no participante. Esta técnica implica analizar y estudiar prácticas, interacciones y formas de comunicación en línea sin intervenir directamente en el entorno digital. Algunas ventajas de realizar la observación en línea incluyen el acceso a una gran cantidad de datos y la oportunidad de observar interacciones naturales en tiempo real o sincrónico. Sin embargo, presenta limitaciones en comparación con otras técnicas de investigación, como las entrevistas, debido a que no permite ahondar en las percepciones, motivaciones y experiencias individuales de los participantes.

---

<sup>9</sup> La incorporación de un enfoque Big Data a la etnografía es una realidad en la producción académica de diferentes universidades, destacan las investigaciones realizadas en el Laboratorio de Etnografía de Stanford, y el Centro de Investigación en Etnografía Digital en Australia.

Aunque la observación en línea tiene sus limitaciones, permite acercarse al fenómeno estudiado desde una perspectiva diferente. Esto ocurre en todas las investigaciones porque cada técnica de investigación es una manera de aproximarse al objeto de estudio; ninguna técnica proporciona una perspectiva completa y definitiva.

Ciertamente, la naturaleza de la información obtenida en Facebook tiene implicaciones importantes en el proceso de análisis e interpretación. Para explicarlo mejor, es necesario puntualizar algunos detalles: Tenemos claro que el trabajo no es un análisis de contenido; de ser así, nos limitaríamos a examinar el contenido de las valoraciones recopiladas en los grupos, pero esto no fue el caso. El trabajo etnográfico implicó seguir sincrónica y asincrónicamente al grupo durante meses para observar sus interacciones, la dinámica organizativa del grupo, sus actitudes, formas de actuar en presencia o en ausencia de sus profesores, normas tácitas o explícitas de convivencia, efectos del contexto (antes y durante la pandemia) e identificar qué se dice y cómo se dice. Solo así podemos aproximarnos al sentido y no solo al contenido de las valoraciones estudiantiles.

No obstante, a pesar del seguimiento en ambos grupos, llevar a cabo el análisis y elaborar la interpretación fue un reto significativo en este trabajo. Las interacciones inmersas en dinámicas conversacionales breves y casuales, propician que sean expresiones fáciles de compartir, pero menos profundas. La inmediatez y la brevedad son dos rasgos de la red que favorecen la investigación por la cantidad de datos recopilados, pero también limitan la profundidad del análisis en situaciones específicas.

Reconocemos las limitaciones de realizar investigaciones en contextos en línea; sin embargo, consideramos que, debido al período en el que observamos a ambos grupos (14 meses) y las valoraciones obtenidas, el trabajo logra un acercamiento significativo a nuestro objeto de estudio y cumple con su propósito: analizar las evaluaciones de los estudiantes de Pedagogía e Ingeniería Química sobre la enseñanza universitaria durante los años 2019 y 2020.

Probablemente, uno de los desafíos a considerar en la etnografía digital es diseñar nuevas estrategias para mejorar el trabajo de interpretación con información de esta naturaleza (breve y abundante) en redes sociodigitales. Este estudio representa una aproximación al objeto de investigación mediante una metodología específica. Confiamos en que futuras

investigaciones puedan explorar otras técnicas de investigación, mejorar las estrategias de interpretación y enriquecer los hallazgos presentados en este trabajo.

Ahora que hemos aclarado algunos detalles metodológicos, podemos examinar con más precisión cómo fue el proceso de recolección, codificación y organización de la información.

### 3.2.2 *Recabar y organizar la información*

Inicialmente llevamos a cabo una observación en línea de las valoraciones de los estudiantes en los grupos de Facebook: *Profesores Pedagogía –FFyL– UNAM*, y *Recomendaciones, Facultad de Química. UNAM*. Como se mencionó en el subtema anterior, la observación en línea consiste en monitorear y analizar prácticas e interacciones en entornos digitales.

La pregunta exploratoria fue: ¿Qué publican y qué características tienen las publicaciones de los estudiantes en esos grupos de Facebook? Identificamos que los estudiantes no sólo expresan valoraciones sobre sus docentes, hay contenidos múltiples relacionados con situaciones escolares cotidianas: los estudiantes comparten invitaciones a eventos académicos, noticias, comunicados de la Facultad, expresan dudas, publican *memes*, y comparten anécdotas sobre sus experiencias escolares. Dado el amplio espectro de información, optamos por sólo recuperar aquella información relacionada a nuestro objeto de estudio: las valoraciones estudiantiles sobre la docencia en la universidad. Al llevar a cabo la observación utilizamos una guía con las siguientes interrogantes:

Tabla 1

Guía de observación

Aspectos a observar	Observaciones
<p>¿Qué criterios emplean los estudiantes al valorar a sus profesores en Facebook?</p> <p>¿Qué elementos valorativos se observan en los comentarios que recomiendan a los docentes? (valoraciones favorables).</p>	

¿Qué elementos valorativos se observan en los comentarios que no recomiendan a los docentes? (valoraciones no favorables).	
--	--

Realizamos las observaciones en línea durante catorce meses, capturamos los comentarios de los estudiantes de forma sincrónica durante el año 2020 y parte del 2021. Las publicaciones correspondientes al año 2019 se descargaron con el software *Export comments*<sup>10</sup> en los primeros meses del año 2020. Paralelamente, con la orientación de nuestra guía de observación elaborábamos notas sobre las valoraciones estudiantiles, pero también sobre los modos de interactuar y las dinámicas de participación en estos espacios.

Posteriormente almacenamos y organizamos la información utilizando las categorías y subcategorías que se detallan a continuación. Estas categorías y subcategorías fueron establecidas en función de nuestras observaciones respecto a las publicaciones en esta red sociodigital.

Tabla 2  
Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías	Descripción
Valoraciones sobre la enseñanza	Didáctica	Los elementos vinculados con la Didáctica en las valoraciones estudiantiles son: Habilidades de enseñanza (del docente), Contenidos del curso, Evaluación, Actividades de la clase, Planeación y estrategias didácticas (éste último elemento refiere a si hubo o no hubo una preparación previa de las estrategias didácticas y las actividades de la clase).
	Los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje	Considera que los aprendizajes escolares no sólo son responsabilidad del docente, la participación de los estudiantes es crucial en los procesos formativos.

<sup>10</sup> Es un software especializado en la descarga de comentarios en redes sociodigitales como: Facebook, Twitter, YouTube, Tik tok, etc.

	Dificultad	Si existen o no condiciones que obstaculicen la realización de las actividades escolares, el logro de los aprendizajes o la acreditación del curso. Fragmentamos las expresiones en un sentido positivo (“Es fácil” “No es pesada” “Es flexible” “Es ligera”, etc.) y negativo (“Es exigente” “Es pesada” “Es complicada” “Vas a sufrir”, etc.).
	Cantidad de trabajo	Se refiere a la carga de trabajo en cada clase, dicha unidad de análisis está estrechamente vinculada con algunas expresiones que atañen a la Dificultad, por ejemplo, el comentario “Es pesada” puede también referirse a la cantidad de trabajo, aunque explícitamente no se refiera a éste. Hallamos estas connotaciones porque el discurso de los estudiantes es abierto y se produce en un entorno con mucha libertad de escritura, sin embargo, en esta subcategoría agrupamos las expresiones que explícitamente se refieren a la cantidad de trabajo: “el profesor deja mucho trabajo (extra-clase)” “no hacemos casi nada en clase”.
Subjetividad y profesionalidad del docente	Perfil profesional	Hay dos aspectos sobre el perfil profesional que los estudiantes reconocen en sus valoraciones: Formación profesional (El profesor es pedagogo, psicólogo, abogado, sociólogo, etc.) y Experiencia profesional (El profesor ha trabajado en... y tiene mucha experiencia en... O no tiene experiencia).
	El docente	Los elementos de esta categoría son: dominio del contenido, apoyo a estudiantes, asistencia y puntualidad del docente.
	Personalidad	Alude al conjunto de cualidades, actitudes, comportamientos que caracteriza a los docentes, encontramos valoraciones como: “es

		muy lindo” “es un amor” “es un ser humano maravilloso”, “es enojón”, “es prepotente”
	Ayudantes del profesor	Integramos a los ayudantes porque algunos estudiantes los nombran en sus valoraciones. En este caso, los ayudantes son vistos como una figura docente que acompaña a los estudiantes.
	Expresiones ambiguas (Adjetivos calificativos sin argumentos)	Hay valoraciones que usan expresiones ambiguas y no proporcionan argumentos del por qué recomendar o no recomendar a un profesor. Seccionamos aquellas valoraciones en un sentido positivo y negativo: a) “Es bueno” “El mejor” “Excelente”, b) “Es malo” “Es pésimo” “El peor”. Los comentarios emiten una valoración, pero no hay argumentos claros del por qué un profesor es “bueno” o “es el peor”
Aprender o no aprender desde la perspectiva de los estudiantes	“Aprender”	El acto de Aprender indudablemente es parte de cualquier proceso formativo, los estudiantes hablan frecuentemente de “aprender”, las valoraciones podrían brindarnos algunos indicios sobre que entienden ellos por aprender, qué implica el aprendizaje, y qué actores participan en ese proceso.
	“No aprender”	Observamos también alusiones sobre el “No aprender” y hacemos preguntas similares a la categoría anterior: ¿qué implica no aprender? ¿por qué ellos consideran que no aprenden?
Organización y gestión del curso	Tamaño del grupo	De acuerdo con algunas valoraciones que leímos, la cantidad de alumnos inscritos en un grupo puede ser un condicionante para emitir una recomendación favorable o no favorable, hay quienes evitan los grupos saturados.
	Horario	El horario es otro factor que considerar, hallamos algunas preferencias en torno al

		horario: clases por la mañana y clases por la tarde.
Adjetivos ambiguos en torno a la clase	Expresiones ambiguas	Recomiendan o no recomiendan los cursos con expresiones ambiguas, no señalan directamente al docente, pero hay comentarios similares a: la clase es “buena”, “amena”, “agradable”, o la clase es “mala, tediosa, desagradable”. No hay claridad sobre qué significa tener una clase agradable o tediosa.
Sin argumentación		Sólo mencionan el nombre del profesor que recomiendan o no recomiendan, no hay otra expresión.

Al capturar los comentarios de los estudiantes elaboramos bases de datos con los elementos mencionados en el cuadro anterior. El nombre de las columnas refiere a: 1) número de la publicación en Facebook que registramos en la base de datos, 2) la pregunta del estudiante al solicitar alguna recomendación, y 3) las valoraciones de los estudiantes.

Adicionalmente reemplazamos los nombres de los profesores y los estudiantes que se mencionan en los textos, en su lugar agregamos un código clave. Los códigos que reemplazan el nombre de los profesores se estructuran de la siguiente manera: la letra inicial indica el nombre de la licenciatura: P = Pedagogía, Q = Ingeniería Química, al final va el número de la pregunta registrada, sobre este aspecto es importante aclarar que reiniciamos la numeración en cada base de datos, son cuatro bases de datos: Pedagogía 2019, Pedagogía 2020, Ingeniería Química 2019 e Ingeniería Química 2020. En la tabla número 3 podemos ver con más claridad cómo integramos los códigos.

Tabla 3  
Ejemplo de la base de datos

N°	Pregunta	Valoración 2019
----	----------	-----------------

28	¿Alguien me puede comentar acerca de P28 para investigación 4?	Desafortunadamente al menos en el desarrollo de su clase no se encuentra actualizado en el manejo de programas que llegan a solicitarte saber utilizar, todo es a mano. Sus clases son bastantes pesadas, sobre todo en el segundo semestre de su curso y demandan una gran capacidad de concentración porque si se te va un dato, ya se te fue el tema. Un amor de persona no es, es demandante
----	--	--

Los códigos para identificar a los estudiantes al final de cada cita se establecen así: la palabra inicial es “Estudiante”, posteriormente una letra que indica el nombre de la licenciatura: P = Pedagogía, Q = Ingeniería Química, después el número del comentario y por último el año de la publicación. Ejemplo: “Es bueno, se preocupa porque aprendas se puede llegar a poner nervioso o a equivocarse pero es buena onda”. (Estudiante Q-186, 2019).

Encontraremos una letra “P” extra tanto en Química como en Pedagogía porque significa que es una pregunta publicada en Facebook y no una valoración, Ejemplo: “Hola! Chicos, mm piensan que este semestre sea completamente virtual?” (Estudiante PP-03, 2020).

Elegimos emplear códigos y no otro tipo de distintivos o nombres ficticios por la cantidad de datos obtenidos en Facebook, son bases de datos amplias con miles de registros y el uso de códigos es una forma amable de organizar la información, de esta forma evitamos identificadores duplicados y confusiones en relación con las personas citadas en el texto.

Una vez que reemplazamos los nombres por códigos, sistematizamos la información con el software Maxqda, previamente definimos e incorporamos un sistema de códigos al software. El sistema de códigos agrupa las categorías, las subcategorías y las unidades de análisis que se indican en la siguiente tabla.

Tabla 4

Sistema de códigos para Maxqda			
Categorías	Subcategorías y unidades de análisis	Categorías	Subcategorías y unidades de análisis
Valoraciones sobre la enseñanza	<p>Didáctica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contenidos</li> <li>▪ Habilidades de enseñanza del docente</li> <li>▪ Evaluación</li> <li>▪ Actividades de la clase</li> <li>▪ Uso de tecnologías digitales</li> <li>▪ Planeación y estrategias didácticas</li> </ul> <p>Los estudiantes en el proceso de enseñanza</p> <p>Dificultad</p> <p>Cantidad de trabajo</p> <p>Otro</p>	El docente como profesional y sujeto	<p>Perfil profesional:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formación profesional</li> <li>▪ Experiencia profesional</li> </ul> <p>El docente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dominio del contenido</li> <li>▪ Apoyo a estudiantes</li> <li>▪ Asistencia y puntualidad</li> </ul> <p>Personalidad</p> <p>Ayudantes del profesor</p> <p>Expresiones ambiguas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Es bueno”, “El mejor”</li> <li>▪ “Es malo” “Es pésimo”</li> </ul> <p>Otro</p>
Organización y gestión del curso	<p>Horario</p> <p>Tamaño del grupo</p>	Aprender o no aprender desde la perspectiva de los estudiantes	<p>“Aprender”</p> <p>“No aprender”</p>
Adjetivos ambiguos entorno a la clase	<p>La clase es “buena, amena, agradable, tranquila”</p> <p>La clase es “mala, tediosa, desagradable”</p>	Sin argumentación	

Con la aplicación del software para organizar la información, identificamos subcategorías y unidades de análisis en las valoraciones estudiantiles. En el grupo de Pedagogía registramos 1,266 valoraciones en el año 2019 y 812 en el año 2020. Mientras que, en el grupo de Ingeniería Química, registramos 499 valoraciones durante el año 2019 y 603 en el año 2020.

Para el análisis de las valoraciones, las clasificamos en:

1. Valoraciones Favorables (VF)
2. Valoraciones No Favorables (VNF)
3. Valoraciones cuya orientación no es precisa

Las valoraciones con una orientación imprecisa son aquellas cuya argumentación no permite determinar claramente si son favorables o no. Establecemos la orientación de las valoraciones por los adjetivos positivos o negativos empleados por los estudiantes. Por ejemplo, al encontrar la palabra "desafortunadamente", se considera que la valoración es No Favorable. En la siguiente figura podemos visualizar este ejemplo:

Figura 4  
Sistema de códigos en Maxqda

Nº	Pregunta	Comentarios Pedagogía 2019
28	¿Alguien me puede comentar acerca de P28 para investigación 4?	Desafortunadamente al menos en el desarrollo de su clase no se encuentra actualizado en el manejo de programas que llegan a solicitarte saber utilizar, todo es a mano. Sus clases son bastantes pesadas, sobre todo en el segundo semestre de su curso y demandan una gran capacidad de concentración porque si se te va un dato, ya se te fue el tema.  Un amor de persona no es, es demandante

Fuente: Software de Maxqda con los códigos que establecimos.

La clasificación refleja cómo son las valoraciones de los estudiantes, en ellas manifiestan posturas como: "el profesor es bueno", "es de lo peor", "la clase es amena", "la clase es tediosa", "es agradable" o "es horrible". El lenguaje empleado tiende a polarizarse en direcciones opuestas, es decir, en términos positivos o negativos.

Desde luego, también encontramos valoraciones estudiantiles sin una orientación precisa, pero como se expondrá más adelante, este tipo de expresiones aparentemente "neutrales" representa menos del 10 % de total de las valoraciones recopiladas.

Después de sistematizar la información, examinamos nuevamente las valoraciones para realizar la interpretación: elegimos los elementos que se vinculan a las categorías propuestas en el sistema de códigos, de esta forma desentrañamos esas estructuras complejas en las valoraciones de los estudiantes, reconocimos aquellos factores que determinan el sentido Favorable o No Favorable de los comentarios, y por último encontramos algunas similitudes y diferencias al valorar los estudiantes a los profesores de ambas licenciaturas: Pedagogía e Ingeniería Química.

Este capítulo sienta las bases para el análisis y la discusión de los resultados en los capítulos siguientes, donde se abordarán las implicaciones de los hallazgos en el contexto de la educación superior. Al emplear una metodología etnográfica digital y al comparar diferentes áreas académicas, este estudio adquiere un alcance ampliado. La investigación también proporciona una perspectiva única al analizar las expresiones valorativas en la red sociodigital Facebook (un espacio informal), es posible que pueda contribuir al conocimiento de la evaluación y valoración de la docencia.

## **Estudiantes de Pedagogía en Facebook**

### **Valoraciones sobre la docencia durante los años 2019 y 2020**

En este capítulo discurren algunas reflexiones en torno a las valoraciones estudiantiles en el contexto de la licenciatura en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM. En primer lugar, aludiremos a las características centrales de la licenciatura: cuál es su objetivo, el perfil de egreso del estudiante y otras particularidades contextuales para comprender mejor tales desarrollos valorativos. Posteriormente revisaremos algunos aspectos cuantitativos de la información recabada y finalmente la interpretación conforme a las categorías propuestas: 1) *Valoraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje*, 2) *Subjetividad y profesionalidad del docente*, y 3) *Aprender o no aprender desde la perspectiva de los estudiantes*.

#### **4.1 Evaluar y valorar la docencia en la licenciatura en Pedagogía**

La licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UNAM tiene el propósito de formar profesionales de la educación, el perfil de egreso indica que “el pedagogo es el profesional capaz de identificar, analizar y resolver problemas educativos, situándolos en su contexto social, económico, político y cultural, con fundamentos teóricos y metodológicos” (FFyL, 2019).

Los primeros antecedentes de esta licenciatura se remontan a la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE), en el año 1910. Posteriormente, en 1955, se estableció la Facultad de Filosofía y Letras, donde se incorporó la Maestría en Pedagogía. No obstante, no fue sino hasta 1960 cuando la Facultad formalizó por primera vez la Licenciatura en Pedagogía (FFyL, 2019). Desde los inicios de los programas profesionales en el campo de la Pedagogía, la FFyL ha sido un referente a nivel nacional en la formación de pedagogos.

Hay tres modalidades para estudiar la licenciatura en Pedagogía: escolarizada, abierta y a distancia. El sistema escolarizado se caracteriza por la presencialidad asidua de los estudiantes en la universidad, mientras que la educación abierta y a distancia es más flexible y autónoma en la gestión de los aprendizajes, por lo cual la asistencia presencial es menos constante que en el sistema escolarizado. En este trabajo analizamos únicamente las

valoraciones de los estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, del sistema escolarizado.

De acuerdo con el sitio web de la FFyL, el actual plan de estudios de la licenciatura en Pedagogía entró en vigor en el año 2009 (semestre 2010-1) y está diseñado para estudiar la carrera en ocho semestres, son 48 asignaturas que se distribuyen en cuatro áreas formativas: 1. Teoría, Filosofía e Historia, 2. Interdisciplinaria, 3. Investigación y 4. Integración e intervención. En el anexo número uno se encuentra el plan de estudios completo, recomendamos consultarlo si hubiese alguna confusión relacionada con las asignaturas que se mencionan en el análisis de las valoraciones.

En relación con la evaluación de la docencia en la FFyL, apreciamos que no es una actividad institucional esencial para cumplir con las funciones cotidianas de la Facultad. El instrumento que se emplea para propósitos análogos es el Cuestionario de Opinión de la Actividad Docente (COAD), sin embargo, no precisa de la participación obligatoria de toda la comunidad estudiantil. Así, por ejemplo, los resultados del Cuestionario de Opinión que corresponden al semestre 2019-2<sup>11</sup> indican que sólo el 13% de los estudiantes de la FFyL contestaron el COAD. Los componentes estructurales del COAD refieren al cumplimiento de algunas obligaciones del docente: asistencia puntual a la clase, presentar el programa de la asignatura, dominar los contenidos, explicar con claridad, etc.<sup>12</sup> El objetivo es tener algunas aproximaciones de la práctica docente en la Facultad, es el medio donde las autoridades educativas y los docentes tienen un acercamiento sutil a las opiniones de los estudiantes, no es en absoluto un instrumento de recolección de información para orientar prácticas estudiantiles.

Además de las evaluaciones institucionales, existen otros espacios donde los estudiantes valoran a sus docentes fuera del marco normativo universitario, en la informalidad los estudiantes comparten opiniones, historias y valoraciones en relación con sus experiencias escolares. El caudal digital de nuestra era y la comunicación en red forjan interacciones aun

---

<sup>11</sup> Correspondiente al 28 de enero de 2019 al 24 de mayo de 2019 (De acuerdo con el Calendario escolar-Plan semestral 2019, de la UNAM)

<sup>12</sup> En el anexo número 2 encontrarán los resultados del Cuestionario de Opinión de la Actividad Docente semestre 2019-2, y pueden ver con más detalle todas las preguntas incluidas.

con la ausencia de aproximaciones físicas; en este paraje tecnológico emergen las redes sociodigitales, siempre peculiares por la estructura reticular de sus conexiones e interacciones (Crovi, et al., 2009, p. 15). En las redes sociodigitales los estudiantes tienen la posibilidad de expresarse y ser observados por sus pares, ven y son vistos, conversan, acuerdan y cuestionan, no es sorpresa el hallazgo de múltiples contenidos sobre situaciones escolares cotidianas, particularmente observamos estas condiciones en Facebook.

El uso cotidiano, casi imprescindible de dispositivos digitales precisa de escrutar y analizar otras realidades y nuevas problemáticas en el mundo social. En vista del creciente uso de medios digitales, vuelcan nuestras miradas a esos lugares que son un receptáculo de opiniones, percepciones, creencias, y, por supuesto, valoraciones de los estudiantes sobre sus experiencias escolares. El objetivo de este trabajo es indagar sobre los elementos valorativos al recomendar o no recomendar a sus profesores en la red social digital Facebook.

#### **4.2 Valoraciones estudiantiles en Facebook, año 2019**

Los estudiantes universitarios están habituados a las interacciones del mundo digital, transitan de manera constante entre lo virtual y lo real. En este contexto, las redes sociodigitales difuminan fronteras espaciales y sincronismos temporales, los flujos de información que discurren con el soporte tecnológico de su estructura digital forjan nuevas formas de comunicación que, inevitablemente, constituyen modalidades de conexión e interacción con el *otro*. Así, el mundo digital permea en la vida escolar y la vida escolar trastoca el mundo digital, no hay una separación categórica de aquello que está “en línea” y “fuera de línea”, ambos mundos convergen en un mismo espacio y son parte de nuestra cotidianidad.

En el segundo capítulo señalamos algunas vertientes que explican la amplia aceptación de Facebook entre universitarios, una de las consideraciones es que la red es un lugar afable en términos de sociabilidad e intercambio de información. En consecuencia, resulta ordinario que haya cuentas y grupos específicos en Facebook para la comunicación directa entre miembros de la licenciatura en Pedagogía.

Localizamos dos espacios de amplia concurrencia en la red: el primero es una cuenta institucional donde se difunden eventos y comunicados oficiales de la coordinación de la

licenciatura;<sup>13</sup> el segundo es un grupo administrado por pedagogos egresados de la misma Facultad. El grupo era público al momento de realizar esta investigación, lo que significa que cualquier persona con una cuenta de Facebook podía localizarlo y visualizar las interacciones en él. Nuestro campo de estudio se centra precisamente en este grupo.<sup>14</sup>

Hemos comentado que los usuarios de Facebook tienen la posibilidad de expresar diferentes inquietudes escolares y extraescolares, particularmente en el grupo *Profesores Pedagogía – FFyL– UNAM*, los estudiantes publican eventos académicos, reproducen comunicados institucionales, noticias, memes, anécdotas escolares, dudas, y valoraciones sobre la docencia. El grupo fue creado en junio de 2013, en uno de los apartados que contiene información sobre su creación, podemos leer:

Este espacio fue creado con la finalidad de conocer el trabajo de nuestro@s profesores y profesoras de nuestro colegio. La idea es que entre tod@s publiquemos nuestras experiencias con ell@s, siempre que sea con respeto. (Grupo Profesores Pedagogía – FFyL– UNAM, 2013).

Es cierto que las publicaciones diarias en este espacio exceden la finalidad de su origen por la variedad de contenidos que circulan diariamente, no obstante, cumple con el objetivo de su creación. La naturaleza del grupo se caracteriza por las interacciones y el diálogo cotidiano, suelen ser diálogos solidarios y afables, observamos también algunas discordias entre compañeros universitarios, pero no es lo habitual. Son conversaciones amistosas e interacciones horizontales que distan de las relaciones de subordinación entre autoridades, docentes y estudiantes de la Facultad.

La creación de este espacio significó llevar un registro tangible de las interlocuciones entre compañeros, de esta forma estudiantes de diferentes generaciones pueden consultar todo el cúmulo de comentarios y valoraciones respecto a sus docentes. No es la apertura de una nueva práctica, creemos que las valoraciones de la docencia elaboradas por y para la comunidad estudiantil se realizaban en diferentes de entornos: aulas, cafeterías, pasillos de

---

<sup>13</sup> La cuenta en Facebook se llama *Colegio de Pedagogía UNAM*, es la cuenta oficial de la coordinación de la licenciatura en Pedagogía, en la FFyL de la UNAM.

<sup>14</sup> El grupo era público cuando realizamos esta investigación, recientemente ( año 2023) cambió su estatus a grupo privado.

la universidad y más lugares de convivencia entre escolares. El ascenso de las redes sociodigitales sólo implicó el traslado de esta práctica al mundo digital. Reiteramos, no es un ejercicio institucional de evaluación de la docencia, es una actividad estudiantil informal para orientar decisiones y prácticas en contextos escolares.

Al valorar a sus docentes, la participación de los estudiantes se caracteriza por realizar preguntas abiertas, solicitan “referencias” y “recomendaciones” acerca de los profesores y su práctica: “Compañeros y compañeras me pueden dar referencias, forma de trabajo y temas que vieron el semestre pasado, de estos profesores (...)” (Estudiante PP-30, 2019). Es una práctica continua y significativa para los estudiantes, usualmente preguntan semanas antes de iniciar un nuevo semestre o en las inscripciones a los exámenes extraordinarios. Lo habitual es que alguien responda, que cuente su experiencia y aquello que le pareció “favorable” o “terrible”, que describa el andar de la clase con todos los pormenores. No sólo es la interacción de dos, o de aquellos que comentan e interpelan, sino de todos los que observan y leen sin intervenir en las publicaciones del grupo. Hay estudiantes, egresados y profesores, el grupo tiene 3400 miembros, quienes comentan y valoran se manifiestan como estudiantes y egresados.

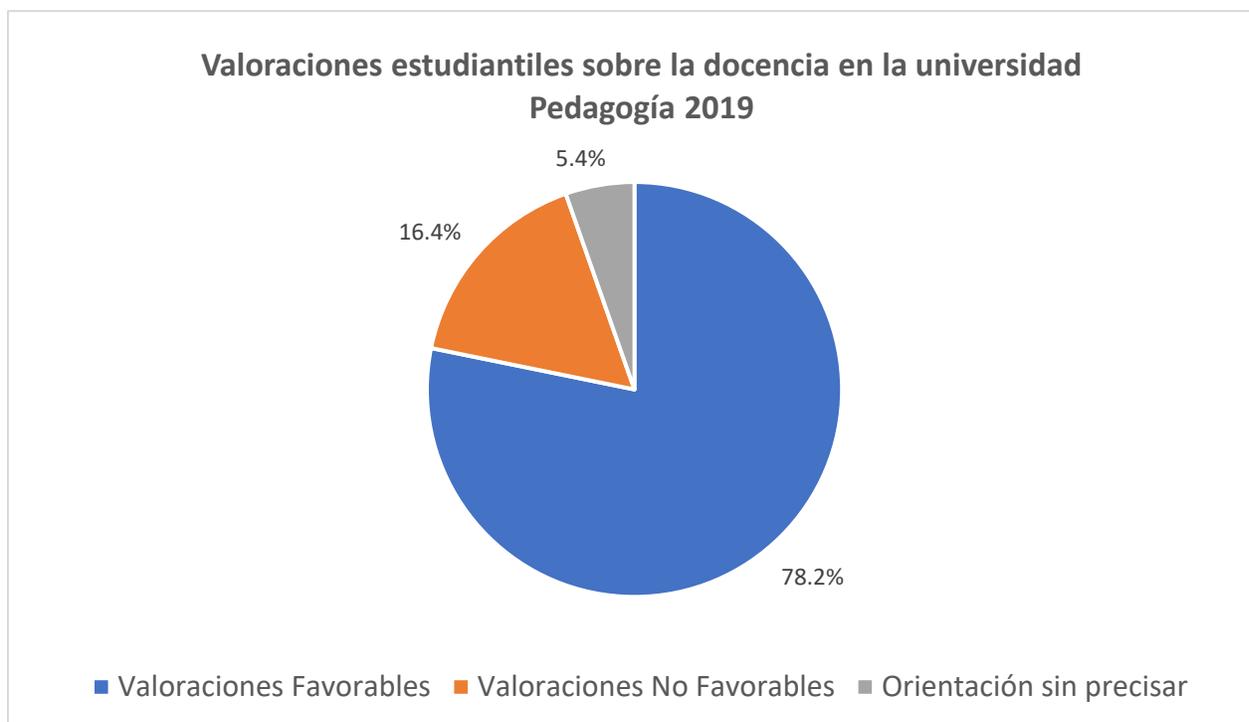
Desconocemos los efectos concretos que pudiesen tener estas valoraciones en las prácticas estudiantiles, pero es un espacio muy concurrido, lo sabemos por la cantidad de publicaciones que se incorporan diariamente. Recabamos sólo las publicaciones que conciernen a las valoraciones sobre la docencia, encontramos 1266 valoraciones estudiantiles en 1154 comentarios durante el año 2019. Una valoración no necesariamente implica un comentario en Facebook, un solo comentario puede tener dos o más valoraciones de profesores diferentes; para el análisis de nuestros datos, cuantificamos las valoraciones por cada profesor, no por el número de comentarios. Por supuesto, los datos que a continuación presentamos no tienen el propósito de ofrecer evidencias estadísticas, consideramos que las valoraciones en este espacio particular de Facebook no son una muestra representativa de la comunidad estudiantil ni del colectivo docente de la licenciatura en Pedagogía, aunque exponen una amalgama de experiencias, formas de pensamiento e interacciones en la vida escolar de la Facultad.

Para el análisis de nuestros datos clasificamos las 1266 valoraciones en tres categorías: Valoraciones Favorables (FV), Valoraciones No Favorables (VNF), y Valoraciones cuya orientación no es precisa, es decir son esencialmente descripciones de cómo se llevan a cabo las clases y no expresan explícitamente una orientación Favorable o No Favorable.

De las 1266 valoraciones el 78.2 % son favorables, generalmente reconocen las cualidades de sus docentes y su práctica en las aulas, mientras que el 16.4% aluden a aspectos negativos del docente y no recomiendan el curso. Se debe agregar que, sólo el 67.7 % argumentan sus preferencias en torno a la docencia, el resto sólo menciona el nombre de los profesores y lo asocian a una valoración positiva o negativa.

Los porcentajes mencionados son semejantes a los obtenidos en el grupo de Pedagogía durante el 2020 y el grupo de Química en los años 2019 y 2020, los cuáles se describirán más adelante. Es evidente el predominio de las Valoraciones Favorables en estos espacios de Facebook.

Figura 5

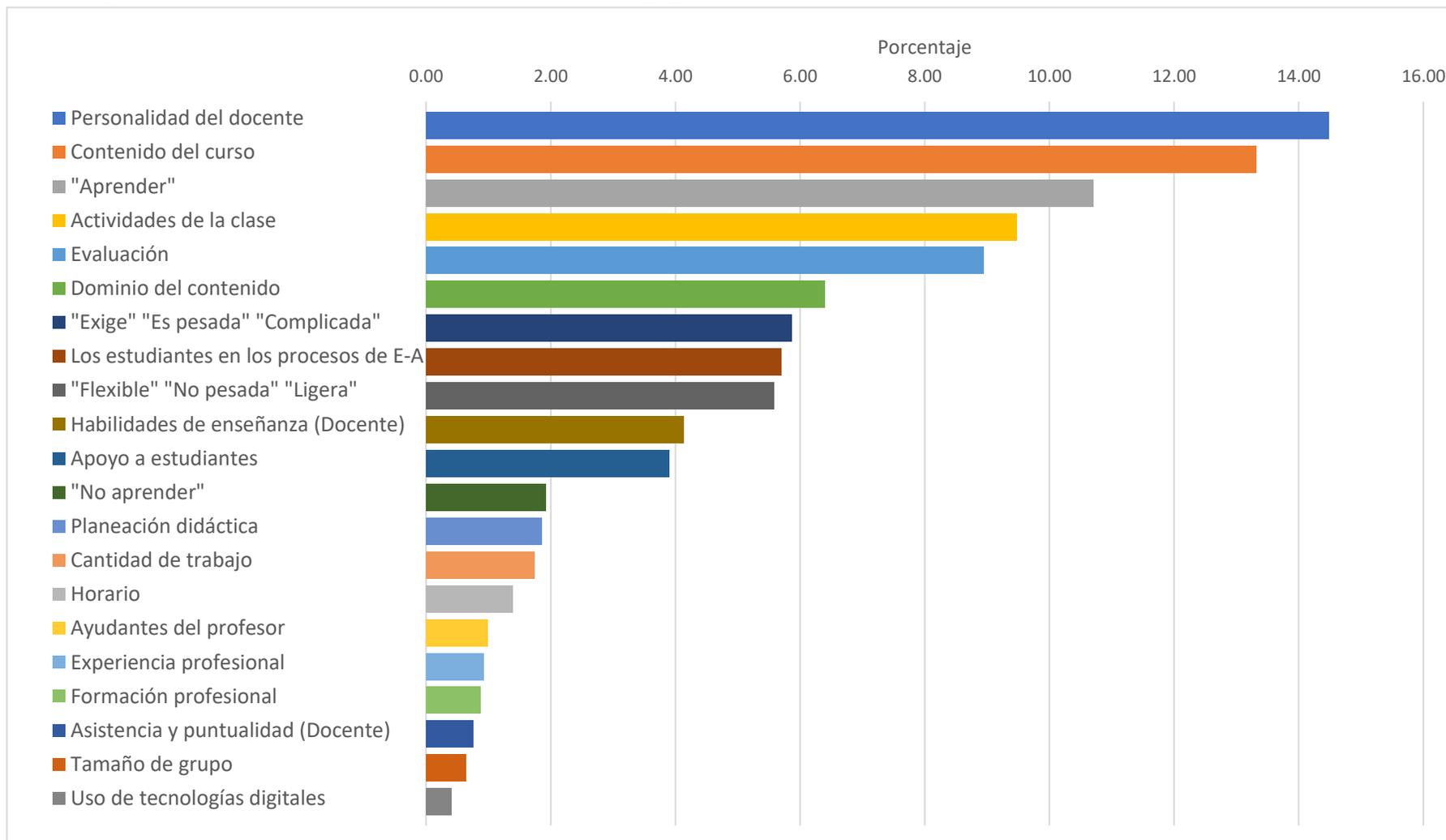


Fuente: Elaboración propia a partir de las valoraciones estudiantiles encontradas en el grupo de Facebook *Profesores Pedagogía – FFyL– UNAM*, año 2019.

Hay una aproximación análoga si cotejamos los porcentajes de este trabajo con los porcentajes obtenidos en la investigación de Davison y Price (2009) sobre valoraciones estudiantiles en espacios informales, Davison y Price registraron un 75% de Valoraciones Favorables. Lo mismo ocurre en investigaciones sobre la evaluación de la docencia en contextos institucionales, tal es el caso de Fadia Nasser-Abu, et al. (2009) y Erika Paola Reyes, et al. (2018). Lo anterior significa que el propósito de los estudiantes al valorar a sus docentes no sólo es para lamentarse o quejarse, sino también para reconocer el trabajo docente y expresar que han cumplido con sus expectativas.

En la interpretación explicaremos cuáles son los elementos propios de las Valoraciones Favorables y No Favorables, qué determina su orientación y cómo intervienen en la relación docente-estudiantes. Ahora veamos la gráfica subsecuente para identificar los temas más enunciados por los estudiantes, la finalidad de la gráfica es tener una perspectiva general de cómo se construyen esas valoraciones.

**Figura 6**  
**¿Qué temas mencionaron los estudiantes de Pedagogía al valorar a sus docentes en Facebook durante el año 2019?**



Fuente: Elaboración propia a partir de la información recabada en el grupo de Facebook *Profesores Pedagogía –FFyL– UNAM*.

Los elementos que presentamos en la gráfica son el reflejo de los intereses y las preocupaciones de los estudiantes. Al enunciarlos, se orienta el análisis de este estudio hacia aquellos elementos de mayor frecuencia. Dado el amplio acervo, abordar todos los elementos con la profundidad deseada resulta poco factible.

También reconocemos que los testimonios y las aseveraciones que más adelante analizaremos no pueden ser generalizables ya que hallamos otras particularidades que ejemplifican la heterogeneidad de las valoraciones y las experiencias escolares. En orden descendente los elementos más reiterados son: *Personalidad del docente*, *Contenido del curso*, *Aprender*, *Actividades de la clase*, *Evaluación*, *Dominio del contenido*, *Dificultad del curso*, y *Habilidades de enseñanza del docente*.

Como hemos advertido, clasificamos las valoraciones en Favorables y No Favorables. Por esta razón, creamos dos mapas de códigos que muestran el grado de relación entre las subcategorías de análisis e indican aquellas subcategorías que determinan la orientación de las valoraciones.

Elaboramos los mapas de códigos con el software Maxqda, las representaciones gráficas se producen en función de la información sistematizada en el software. Los mapas de códigos representan las intersecciones<sup>15</sup> de las subcategorías de análisis propuestas en el apartado metodológico, las líneas que conectan simbolizan el grado de relación entre subcategorías y los nodos están agrupados por colores, cada color representa una categoría.

- Valoraciones sobre la enseñanza – Color Azul
- Subjetividad y profesionalidad del docente – Color verde
- “Aprender” o “no aprender” desde la perspectiva de los estudiantes – Color naranja
- Organización del curso – Color Amarillo
- Adjetivos ambiguos en torno a la clase – Color Rosa
- Sin argumentación – Color Café

En los mapas de códigos incorporamos sólo las subcategorías con al menos 90 intersecciones, así podremos examinar cuáles son las relaciones más pronunciadas entre

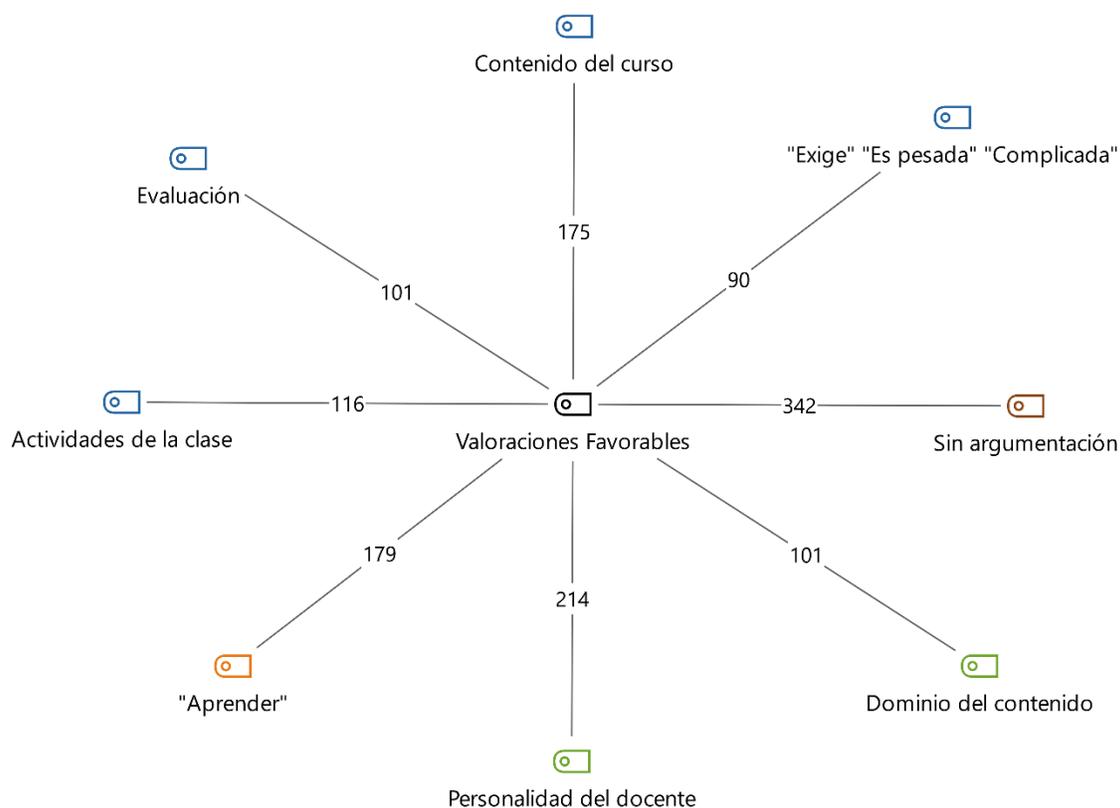
---

<sup>15</sup> Las intersecciones representan el cruce de las subcategorías de análisis en las valoraciones estudiantiles, para obtener las intersecciones fue necesario codificar con las subcategorías de análisis todo el corpus textual de las valoraciones.

diferentes elementos valorativos. Las subcategorías que no tienen líneas de conexión y se agrupan en la tabla inferior también son parte de las valoraciones estudiantiles, pero tienen menos de 90 intersecciones en la Valoraciones Favorables y menos de 25 intersecciones en las Valoraciones No Favorables.

Figura 7

**Pedagogía 2019: Elementos que inciden en las Valoraciones Favorables**

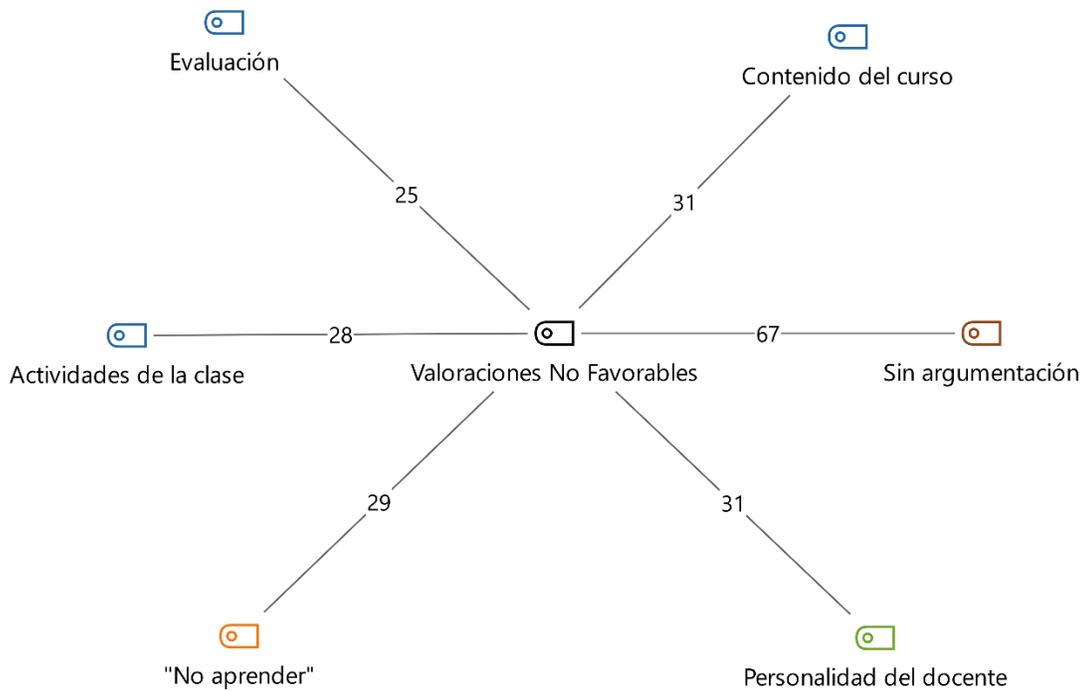


Horario	Apoyo a estudiantes	Adjetivos ambiguos: "la clase es buena, amena"	Estudiantes en los procesos de E-A
Tamaño de grupo	Adjetivos ambiguos: "Es bueno" "El mejor"		"Flexible, no es pesada"
	Experiencia profesional		Habilidades de enseñanza
	Formación profesional		Planeación didáctica
	Ayudantes del profesor		Cantidad de trabajo
	Asistencia y puntualidad		Uso de tecnologías digitales

Fuente: Elaboración propia a partir de las valoraciones estudiantiles encontradas en el grupo de Facebook *Profesores Pedagogía – FFyL– UNAM*, año 2019.

Figura 8

**Pedagogía 2019: Elementos que inciden en las Valoraciones No Favorables**



Horario	Asistencia y puntualidad	Adjetivos ambiguos: "la clase es mala, tediosa"	Planeación didáctica
Tamaño de grupo	Dominio del contenido		"Flexible, no es pesada"
	Apoyo a estudiantes		Habilidades de enseñanza
	Adjetivos ambiguos: "Es malo" "el peor"		Estudiantes en los procesos de E-A
	Experiencia profesional		"Exige" "Es pesada"
			Uso de tecnologías digitales

Fuente: Elaboración propia a partir de las valoraciones estudiantiles encontradas en el grupo de Facebook *Profesores Pedagogía – FFyL– UNAM*, año 2019.

Las Valoraciones Favorables están vinculadas comúnmente con: *Personalidad del docente, Aprender, Contenido del curso, Actividades de la clase, Evaluación, Dificultad del curso y Dominio del contenido*. Las Valoraciones No favorables aluden a: *Contenido del curso, Evaluación, Personalidad del docente, Actividades de la clase y No aprender*. Analizaremos estos elementos conforme a las categorías que establecimos en la metodología: *Valoraciones*

*sobre la enseñanza, Subjetividad y profesionalidad del docente, y Aprender o no aprender desde la perspectiva de los estudiantes.*

No abordaremos la categoría *Organización del curso* (Horario y Tamaño del grupo) porque su presencia en las valoraciones estudiantiles es apenas perceptible, no obstante, evocamos la categoría en las gráficas y los esquemas para informar que existe en los argumentos de los estudiantes.

Omitimos también las categorías: *Adjetivos ambiguos en torno a la clase*, y *Sin argumentación*, la decisión de omitirlas tiene que ver con la ausencia de información para realizar la interpretación. En el caso de *Adjetivos ambiguos* son expresiones breves que no argumentan el por qué deciden recomendar o no recomendar a sus profesores, por ejemplo: “La clase es buena”, la valoración es favorable pero no sabemos por qué la clase es calificada como buena. En la categoría *Sin argumentación*, los estudiantes suelen nombrar a los profesores que recomiendan, tampoco explican sus motivos.

Los mapas de códigos ilustrados en las figuras 7 y 8 (páginas 75 y 76) nos permiten identificar cuáles son los elementos más relevantes para los estudiantes, particularmente no referimos a las subcategorías que tienen una línea de conexión. La interpretación se desarrollará en función de dichos mapas.

#### **4.2.1 Valoraciones sobre la enseñanza**

Es enero de 2019, los estudiantes se preparan para el nuevo semestre en la universidad, resalta la mezcla de emociones: júbilo, entusiasmo, ansiedad, preocupación. Quizá es el ánimo por reencontrarse con amigos y profesores, quizá es el desconcierto que a veces provoca la escuela, lo cierto es que la red se desborda de preguntas y testimonios: “¿A quién me recomiendan para Didáctica?”, “¿Qué hacen en clase?”, “¿Cómo evalúa?”, “¿Qué temas aborda?”

Algunos cuentan airesos sus vivencias, todos quieren evitar las malas experiencias en clase, así que leen atentos y comentan. Elegir al profesor es por lo visto un tema de importancia, no hay espacio para imprevistos, preguntan para afirmar y reafirmar su decisión. Estas interacciones expresan las inquietudes que encauzan las decisiones de los estudiantes, es el caso de las actividades de la clase.

—Buenos días, compas. Necesito sus recomendaciones en las siguientes asignaturas (...). Espero sus respuestas. Gracias! 😊 (Estudiante PP- 01, 2019)

—Con P49 se ve apps que se pueden utilizar en la educación, realizamos distintos cuestionarios para saber el uso que se le da en las distintas carreras a las TIC en la educación, realizaba distintas dinámicas para sus presentaciones (lo cual era muy bueno, porque no aburrían sus clases y más si son presentaciones a las 7AM), dejaba actividades en clases, y su trabajo final (...). (Estudiante P-310, 2019)

Los estudiantes describen con minucia las actividades de cada curso en la universidad, pero no son sólo relatos aislados que revelan un interés exclusivo por las actividades mismas, sino es una forma paralela de manifestarse por la acreditación de las asignaturas. Es tan cierto que, las tareas, los proyectos y todas las actividades escolares inciden en la acreditación del curso y en la evaluación que practican los docentes.

Las descripciones no son imparciales, generalmente incorporan adjetivos que revelan si una valoración es favorable o desfavorable, tal cual se muestra en el testimonio anterior. En ocasiones expresan sus preferencias con más detalle, algunos estudiantes están a favor de las actividades que mejor apoyan su formación profesional.

El profe P104 es una joyita de profesor. Y sólo que no son ensayos, son reseñas. La reseña es un escrito en el que mencionas (...). Si bien estas tareas pueden sonar laboriosas, la verdad es que no lo son. Te ayudan a comprender y analizar los textos. Así como ampliar tu vocabulario pedagógico. Además de que desarrollas tus habilidades para sintetizar y redactar. (Estudiante P-901, 2019).

Dialogan sobre el vínculo inmediato de las labores escolares con la acreditación del curso, elogian las prácticas educativas que reconocen como favorables y al mismo tiempo anteponen la versatilidad sobre la monotonía y el dinamismo sobre la pasividad, por ello es constante el rechazo a lo que denominan “aburrido”, no está demás preguntarnos a qué llaman “actividades aburridas”.

Hola 😊 Su clase es algo aburrida porque hace presentación en powerpoint saturadas de texto, a veces pone películas si, a las 7 de la mañana. (Estudiante, P-632, 2019).

P94, súper buena onda (...) nunca te aburres ya que siempre hace actividades diferentes para que aprendas. (Estudiante, P-792, 2019).

La clase de P82 es de lo más aburrida. Son puras exposiciones, es un curso muy monótono. (Estudiante P-692,2019).

Lo “aburrido” se refiere a las actividades rutinarias y a las técnicas de grupo más reiteradas, como las exposiciones y las lecturas comentadas en clase. El horario es otro factor que tiene una conexión con la concepción de “aburrido”, todo puede ser “aburrido” a las 7 de la mañana, especialmente cuando hay láminas atiborradas de información y poco dinamismo en el aula, aunque el horario no es un factor trascendente para emitir valoraciones no favorables.

Llama la atención el uso del lenguaje porque distan de ser valoraciones descriptivas e imparciales, los estudiantes toman una postura y se evidencia en la connotación de sus expresiones, es un lenguaje ambiguo que se bifurca en direcciones opuestas: “son actividades amenas”, “son actividades tediosas”, “es aburrido”, “es divertido”, “es agradable”, “es horrible” “te va a encantar su clase” “¡huye de ahí”. La clasificación de las valoraciones en este trabajo (Favorable /No favorable) tiene una razón de ser, es el reflejo de esas expresiones.

En este contexto, enuncian numerosos adjetivos valorativos cuando los estudiantes externan sus impresiones sobre cualquier singularidad del curso, los diálogos acerca de los contenidos del curso agrupan múltiples explicaciones: primero, las valoraciones con una orientación favorable refieren a lecturas, temas y autores “muy interesantes”, “muy buenos”, “muy enriquecedores”, en realidad son adjetivos simples que no implican ningún tipo de análisis en relación con la enseñanza en la universidad. Es una situación previsible porque este espacio concreto de Facebook es más similar a las charlas de pasillo en la universidad, no tiene propósitos que demanden mayor rigor académico.

Algunas valoraciones nombran temas específicos del curso y hacen énfasis en las aportaciones de los contenidos a su formación profesional:

(...) lo que caracteriza a P72 es su visión crítica que tiene respecto a la educación en espacios no formales sobre todo de la sociedad popular de la realidad neoliberal latinoamericana, y además de ello nos da las herramientas teóricas y algunas metodológicas de como intervenir con grupos socialmente olvidados por los proyectos de educación formal. Con ella es un repensar tu papel como estudiante de pedagogía, y de tu labor educativa en el mundo más allá de lo típico que te puede ofrecer las instituciones formales (...) (Estudiante P-487, 2019).

En las valoraciones No Favorables vemos confrontaciones con la postura del estudiante frente a un tema.

Nunca me gusto su forma de ver a la pedagogía. Me parece que se aleja un poco de lo humano para centrarlo en un discurso más mercantil. (Estudiante P-543, 2019).

En este punto observamos una recurrente alusión a temas dentro de la perspectiva humanista: equidad, apoyo a grupos vulnerables, derechos humanos, pensamiento crítico. Lo anterior se articula en diferentes campos del conocimiento pedagógico y su relación con otras disciplinas: política, economía, psicología, filosofía, arte, salud, etc. El diálogo interdisciplinario y el enfoque humanista es parte del ethos discursivo que se refleja en las expresiones de los estudiantes de Pedagogía.

Una peculiaridad en las valoraciones es que los estudiantes al hablar del contenido no sólo aluden a los saberes pedagógicos y los contenidos de cada programa de estudio, sino al impacto personal que estos han tenido en su vida diaria, es decir, la universidad orienta su formación profesional, pero también significa crecer personalmente.

Para Economía y educación te recomiendo al 1000% a P82, es una excelente profesora que no sólo te enseña lo esencial para conocer de economía sino que va más allá. (...). De esas maestras que dejan huella en tu vida, no solo por la excelente profesora que es sino también por la bella persona que es. (Estudiante P-634, 2019).

(...) las lecturas son buenísimas, si la aprovechas esta clase te servirá para la vida entera porque definitivamente te hace salir de tu zona de confort. (Estudiante P-1034, 2019).

La influencia de la universidad en diferentes áreas de la vida de los estudiantes se deriva de un efecto relacional de los docentes y estudiantes, no sólo es el bagaje académico en una institución escolar, las interacciones personales crean y esparcen horizontes de valores, actitudes, convicciones y creencias que tienen un impacto en el mundo extraescolar.

La conexión entre lo escolar y el campo laboral es un elemento más en las valoraciones sobre la docencia, quienes versan sobre tal cuestión suelen ser estudiantes que realizan su servicio social, estudiantes que se han incorporado al mercado laboral o egresados de la licenciatura.

P121 es la mejor profesora de Teoría, la vdd me ha servido tanto en el campo laboral. (Estudiante P-1105, 2019).

Pésima, no te sirve nada en el campo laboral, busquen docentes que estén laborando, en esas áreas, porque están súper alejados de la realidad y en el campo donde más los pedagogos deberíamos incidir, más allá de la docencia y la investigación. (Estudiante P-439, 2019).

Hay una división clara en las valoraciones de quienes realizan actividades profesionales y los que recién inician la carrera. Las personas que se han incorporado al mercado laboral abogan por lo contenidos que son “útiles” para su práctica profesional, por su puesto el tema laboral es importante y la aprobación de estas recomendaciones es taxativa para algunos miembros de la comunidad estudiantil, lo afirmamos por la cantidad de valoraciones que suscriben estas recomendaciones y las reacciones características de Facebook en los comentarios: Me gusta, Me encanta, Me importa, Me asombra.

Las *Actividades de la clase* y los *Contenidos del curso* son los elementos con mayor presencia en esta dimensión de análisis, ambos repercuten de manera decisiva en la orientación de las valoraciones, ya sea Favorable o No Favorable. Apreciamos algunas coincidencias en las Investigaciones de Erika Paola Reyes, et al. (2018) y B. Brockx, et al. (2012). Los trabajos citados analizan los comentarios de los estudiantes en evaluaciones institucionales, cada investigación alude a universidades diferentes. El primer artículo señala la importancia de las actividades en clase; B. Brockx (2012) además de las actividades, hace énfasis en los contenidos del curso. La relevancia de ambas investigaciones para este trabajo estriba en su

objeto de estudio: comentarios abiertos de los estudiantes,<sup>16</sup> no son cuestionarios con preguntas cerradas. El tema es que los comentarios abiertos evidencian otra dimensión del proceso de evaluación y valoración de la docencia, se centran en la mirada de los estudiantes, en qué expresan y cómo lo hacen, cuáles son sus inquietudes al valorar a sus docentes sin las opciones preestablecidas de los cuestionarios cerrados. Es así como reafirmamos el interés espontáneo de los estudiantes por las *Actividades* y los *Contenidos* del curso, ambos elementos tienen una relación con la Didáctica porque orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

No podía faltar otro tema especialmente sensible: *Evaluación*, indudablemente la evaluación se relaciona con la acreditación del curso, pero no son equivalentes. La acreditación ratifica que los estudiantes han logrado los conocimientos y las habilidades mínimas que proyecta el curso, es el reconocimiento formal de una institución o una autoridad educativa para notificar que los estudiantes han concluido una asignatura o una unidad de enseñanza. Mientras que la evaluación “estima el mérito o valor de algo” (Scriven, 1966, p.4). El caso específico de la evaluación en educación pretende ser un proceso metódico, premeditado y fundamentado conceptualmente. Los estudiantes comúnmente hablan sobre *Evaluación*, no obstante, el significado que le atribuyen está más relacionado con la acreditación del curso y las calificaciones.

El curso con P81 es sobre estudios de género (...). Sobre la forma de evaluar la mitad de la calificación es la asistencia (ir con la lectura hecha) y la otra mitad es planear un proyecto para atender algunas de las problemáticas que se abordan en el curso (...) (Estudiante P-631, 2019).

Localizamos señalamientos de evaluaciones que no suponen una calificación numérica, he aquí una cuestión interesante que incumbe el contexto, en Pedagogía hay quienes asumen que la *Evaluación* va más allá de acreditar el curso y asentar una calificación, más adelante veremos que no es así en otras carreras.

---

<sup>16</sup> Los comentarios abiertos son aquellos donde los estudiantes expresan de manera libre los temas que para ellos son más significativos.

En primer lugar, asistencia ni tareas tienen valor numérico. Todo se basa en lecturas (todas interesantísimas y relevantes) y discusión en clase, estilo seminario. El profesor, lejos de dar cátedra, procura el entendimiento colectivo, pero riguroso, de los temas. (Estudiante P-129, 2019).

La *Evaluación* tiene una relación directa con la *Dificultad del curso*, una vez más la dicotomía de los adjetivos valorativos tiende a determinarse en dos cauces: el curso puede ser “fácil”, “ligero”, “no pesado”, o bien “exigente”, “pesado” y “difícil”, los calificativos revelan la presencia o la ausencia de obstáculos que perciben los estudiantes en el logro de sus aprendizajes, en la acreditación del curso o en la realización de sus actividades escolares.

P32 es la mejor opción. Su clase es de alta exigencia, pero la verdad todo vale la pena porque aprendes muchísimo. (Estudiante P-222, 2019).

En lo personal no la recomiendo, si deseas una clase fácil de pasar es la indicada. (Estudiante P-260, 2019).

Es cierto que hay inclinaciones por los cursos que son “fáciles de aprobar”, pero no es una constante. En la figura número siete (pág. 75) podemos apreciar el grado de relación entre las Valoraciones Favorables y las subcategorías que corresponden a *Dificultad del curso*, los cursos que son etiquetados como “exigentes”, “difíciles” o “complicados” tienen mayor presencia en las Valoraciones Favorables.

Los estudiantes de Pedagogía estiman que un curso “difícil” merece el esfuerzo sólo si “aprenderán”, generalmente el acto de aprender está ligado a sus intereses y las perspectivas formativas de los estudiantes, esto significa que hay estudiantes con la disposición de aprender por deseo genuino y simple afición, o por una visión prospectiva del mundo laboral. Por otro lado, habrá quienes sólo aspiren acreditar la asignatura y no tomen en consideración los aprendizajes escolares, regularmente no es así en este espacio, por ello identificamos algunas discrepancias con la investigación de Elizabeth Davison y Jammie Price (2009) donde señalan que las valoraciones estudiantiles en medios informales tienden a pronunciarse

en pro de los cursos que son “fáciles” de acreditar,<sup>17</sup> al menos no es una premisa congruente con las valoraciones de los estudiantes de Pedagogía en el año 2019.

Hasta este punto hemos revisado cómo se configuran las valoraciones que se refieren a la enseñanza: *Actividades de la clase*, *Contenidos del curso*, *Evaluación* y *Dificultad del curso*. Hallamos coincidencias y diferencias con investigaciones previas, de igual forma examinamos algunos elementos específicos que son relevantes para los estudiantes. En los subcapítulos posteriores veremos algunos matices de esta misma dimensión en contextos diferentes: Pedagogía 2020, Química 2019 y Química 2020, mientras tanto prosigamos nuestro análisis de las valoraciones estudiantiles del año 2019 en Pedagogía, ahora desde una dimensión diferente: subjetividad y profesionalidad del docente.

#### **4.2.2 Subjetividad y profesionalidad del docente**

En esta dimensión veremos algunas características relacionadas con la *Personalidad del docente* y el *Dominio del contenido*, la elección de ambas subcategorías tiene que ver con su recurrencia en las valoraciones estudiantiles. Al inicio de este capítulo mostramos (en la figura número siete, pág. 75) cuáles son los elementos más relevantes para los estudiantes, explicamos que nos centraremos en ellos porque no es factible abordarlos todos en este espacio.

En primer lugar, anticipamos que *Personalidad del docente* es la subcategoría más notable en las valoraciones, y desde luego es determinante en la orientación Favorable o No Favorable. Los estudiantes destacan rasgos como: “es buena onda” “es un amor” “es linda” “es comprensivo”. La conexión personal con los docentes es fundamental para ellos, su principal interés es que haya un trato cordial y amable en el aula.

Los estudiantes tienden a reconocer las cualidades de sus docentes, pero advertimos la complejidad del hecho, emergen algunos distintivos de las relaciones humanas, es decir prevalecen vínculos entre sujetos que sobrepasan los procesos exclusivamente comunicativos, son relaciones interpersonales que implican componentes emocionales:

---

<sup>17</sup> La investigación de Elizabeth Davison & Jammie Price es sobre las valoraciones estudiantiles en el sitio web RateMyProfessors (RMP), el sitio es un espacio informal donde estudiantes de Estados Unidos valoran a sus docentes.

empatía, afecto, gratitud y aprecio. En las valoraciones manifiestan sentimientos de alta estima y admiración hacia los docentes, es constante la presencia de expresiones iguales y similares a:

P55 es un amorcito, es mi maestro favorito, tomé psicología con el. (Estudiante P-351, 2019).

P108 es fantástica 😍😍 (Estudiante, P-970, 2019)

P145 sin pensarlo. El mejor en todo sentido. 😊 (Estudiante, P-145, 2019)

P80 es amor y vida 😊 súper recomendada. (Estudiante P-606, 2019)

Las cualidades que valoran están más allá de lo académico y lo escolar, vemos aspectos más próximos a lo emocional y lo afectivo. Lo anterior se expresa con la palabra y con la imagen, la red sociodigital Facebook proporciona una serie de caracteres gráficos para representar o enfatizar emociones en la comunicación digital. El uso de emoticones es una forma de expresar con ahínco la emoción que concierne aquella valoración y exhibe otras particularidades que corresponden al espacio informal para valorar a los docentes. En una evaluación institucional de la docencia insólitamente encontraremos expresiones emocionales de tal naturaleza, no obstante, son discursos, significados y actitudes que son parte de la relación docente-estudiantes.

La alusión a la *Personalidad del docente* es muy recurrente en otros estudios, baste como muestra las investigaciones de Kathleen M. Silva, et al., (2008), Pereira (2010), Murray, Rushton y Paunomen (citados en Luna, 2004), por su puesto, hay similitudes si comparamos este trabajo con otros. El único rasgo que agregamos es que el tema va más allá de la personalidad afable de los docentes y las interacciones solidarias en el aula, en este espacio de sociabilidad en red y pláticas cotidianas entre compañeros universitarios las expresiones de orden afectivo y emocional son más explícitas.

En las Valoraciones No Favorables, la personalidad del docente es también el factor con más impacto, los perfiles desaprobados por los estudiantes son: “es grosera” “irresponsable” “irrespetuoso” “déspota” y otras características que propician un ambiente áspero y desagradable en el aula.

(...) no considero que sea una buena persona, es de las personas menos humanitarias, respetuosas, preocupadas por sus alumnos y responsables. Es súper mal educada (...).  
(Estudiante P-963).

Si bien las cualidades personales del docente no tienen un enlace directo con la Didáctica, tendríamos que pensar en los efectos que pudiesen tener durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Consideremos ahora su significado en las interacciones cotidianas en el aula, claro que las transgresiones y los ambientes de convivencia adversos podrían provocar actitudes de desidia, desdén en incluso menosprecio hacia una asignatura en particular.

Las investigaciones que conciernen a este tema señalan que la personalidad del docente es en realidad un sesgo en la evaluación y valoración de la docencia porque le restan imparcialidad a esta actividad, es el caso de los estudios de García (2000) y Luna (2004), es decir que los estudiantes valoren a sus docentes por su personalidad es un sesgo ya que exhibe la subjetividad de cada estudiante, indudablemente la subjetividad entraña emociones y sentimientos que no están tan vinculados con lo pedagógico.

Además de la *Personalidad del docente*, encontramos que el *Dominio del Contenido* es importante en las valoraciones estudiantiles, fundamentalmente en aquellas que son favorables. El *Dominio del contenido* se refiere al conjunto de saberes que hacen del docente un conocedor de su materia.

P70 es buenísima!! El diseño curricular es su fuerte (Estudiante P-466, 2019)

Es uno de los mejores profesores en estadística, ha trabajado muchos años en ello y eso le permite tener un abanico amplio de ejemplos que utiliza en sus clases (...).  
(Estudiante P-188, 2019)

Los estudiantes de pedagogía raramente hablan de la preparación académica de sus docentes, los comentarios aluden someramente al “fuerte” del profesor, leemos a quienes testifican si el profesor “sabe” o “no sabe”, tiene “nivel” o no lo tiene, así lo declaran, aunque desconocemos cuales son los argumentos de sus aseveraciones, ¿cómo saben si un profesor tiene pleno dominio de su materia? ¿serán los contenidos que aborda? ¿las explicaciones en clase?, ¿su lenguaje erudito? ¿los estudiantes conocen los contenidos en cuestión y pueden

comparar sus saberes con los saberes del profesor? No tenemos la certeza de cuáles sean los motivos, lo interesante es que los estudiantes valoran y se aventuran a señalar al profesor que “sabe”.

Es nueva dando la materia, pero es su línea de trabajo y sabe mucho al respecto  
(Estudiante P-302, 2019)

En las valoraciones negativas no hallamos elementos directos relacionados con el *Dominio del contenido*. Existen Valoraciones No Favorables que tienden a nombrar la categoría, sin embargo, abiertamente expresan que las razones de su orientación negativa son otras, como *Personalidad del docente* y *Actividades de la clase*.

La maestra sabe y mucho pero.... sus grupos si son muy grandes y es casi puro exponer todo el semestre. (Estudiante P-521, 2019)

P121 tiene buena bibliografía, también sabe mucho, pero no me agradó como persona.  
(Estudiante P-1094, 2019)

En este caso podríamos pensar que el *Dominio del contenido* se relaciona con la preparación académica, y por supuesto, con la *Formación profesional del docente*, sin duda hay una relación implícita, aunque son mínimas las alusiones directas acerca de la *Formación profesional del docente*, los estudiantes escriben: “sabe muchísimo”, pero no refieren a los grados académicos, los estudios profesionales, ni la experiencia laboral del docente.

Podemos condensar lo dicho hasta aquí, en esta dimensión analizamos de qué forma inciden lo elementos vinculados al docente, examinamos algunas particularidades personales y el dominio del contenido, este último se vincula a la profesionalidad del docente. En el siguiente subtema disertaremos sobre cuestiones relacionadas con el acto de aprender, sus implicaciones y las responsabilidades de los actores implicados en el proceso.

### ***4.2.3 Aprender o no aprender desde la perspectiva de los estudiantes***

El aprendizaje es uno de los elementos más recurrentes, ratificamos su importancia no sólo por su asiduidad sino por el significado que le otorgan los estudiantes y la proximidad que este tiene con las dos agrupaciones: Valoraciones Favorables y No Favorables. En la presente investigación nos cuestionamos: ¿Qué elementos valorativos se observan en los comentarios de los estudiantes al recomendar y no recomendar un curso? En efecto, para los estudiantes “aprender” es esencial, pero ¿qué implica aprender?

La concepción de aprendizaje tiene que ver con el desarrollo de habilidades y la apropiación de conocimientos, por supuesto, el interés de este grupo es formarse profesionalmente en el área de la Pedagogía y la Educación, cada asignatura tiene distintos propósitos y aborda múltiples temáticas en torno al fenómeno educativo. Ante esta heterogeneidad de tópicos, los estudiantes tienen la posibilidad de elegir y encauzar sus aprendizajes, hay preguntas en el grupo que tienen esa finalidad:

¿Qué profesor me recomiendan para la asignatura Legislación y política educativa? Tomando en cuenta que quiero aprender del tema aunque me cueste muchísimo trabajo. (Estudiante PP-99, 2019).

Asimismo, es recurrente la dicotomía: “Aprender” y “No aprender”, lo manifiestan en sus expresiones: “en ese curso no aprendes”, “aprendes sólo si...”, ambos casos aluden a más de un factor causal, es decir los estudiantes comprenden que el docente es un actor importante porque en él recae la responsabilidad de llevar a cabo las estrategias más adecuadas para lograr los aprendizajes escolares y al mismo tiempo admiten que los aprendizajes no sólo se supeditan a las acciones del docente. Las opiniones se dividen en aquellos que responsabilizan al docente de los aprendizajes y los estudiantes que creen en una responsabilidad compartida, en el grupo de Pedagogía (2019) predominan las valoraciones que resaltan esa responsabilidad compartida, incluso es una característica más habitual que *Habilidades de enseñanza del docente y Experiencia profesional*.

Los estudiantes reconocen la importancia de leer, colaborar, cuestionar e involucrarse en todas las actividades de la clase, pero también exhortan y aconsejan a sus compañeros a

comprometerse con su propia formación. Leemos expresiones similares a: “La clase depende del grupo”, “Es importante que leas y participes”. Son recomendaciones que no tienen una conexión con la evaluación y la acreditación del curso, sino con el aprendizaje y su formación profesional.

(...) La verdad es buena profesora, pero como con la mayoría uno debe ir a su clase a hacer preguntas y a participar, no solo a obtener una calificación. (Estudiante P-709, 2019).

Aprovecha cada clase con P117, participa, pregunta y di todo lo que tengas que decir. En la clase es muy importante la participación de todos y que seas tú quien pueda lanzar ideas que abran discusiones. (Estudiante P-1034, 2019).

P118 es ¡maravillosa!, como todo, debes leer y no esperar a que te den los temas en la boca. (Estudiante P-1057, 2019).

En otros contextos, generalmente señalan al docente como único responsable de los aprendizajes escolares, esta afirmación se deriva del análisis de las valoraciones de los estudiantes de Ingeniería Química durante los años 2019 y 2020, y Pedagogía en el año 2020,<sup>18</sup> a su vez es una conclusión reiterada en otras investigaciones de valoraciones estudiantiles.<sup>19</sup> Lo interesante es que los estudiantes de Pedagogía (año 2019) reconocen que son parte del proceso formativo y son responsables de sus propios aprendizajes, es muy posible que su formación de pedagogos los lleve a esta conclusión, de ahí la diferencia de perspectivas con los estudiantes de otras carreras. En las valoraciones de Pedagogía 2020 la situación es diferente, hay una serie de eventos coyunturales que impactaron los sistemas educativos a nivel mundial, en el apartado que corresponde al año 2020 abordaremos este escenario con más precisión.

---

<sup>18</sup> El año 2020 es particularmente diferente por la pandemia que afectó a millones de estudiantes de todos los niveles educativos.

<sup>19</sup> Ejemplos de Investigaciones sobre valoraciones en espacios no institucionales: Silva, K. et al., (2008), Rate My Professor: Online Evaluations of Psychology Instructors; Felton, J. et al., (2008), Attractiveness, easiness and other issues: student evaluations of professors on Ratemyprofessors.com.

Ejemplos de investigaciones sobre valoraciones en espacios académicos o institucionales: Fadia Nasser-Abu. et. Al., (2009), Student evaluation of instruction: ¿What can be learned from students' written comments?

#### 4.2.4 *En síntesis...*

La búsqueda constante de recomendaciones de profesores en el grupo de Facebook puede verse como una manifestación del deseo de los estudiantes de tener el control sobre su experiencia educativa. La preocupación por elegir al “mejor profesor” puede interpretarse como un anhelo de los estudiantes por evitar el fracaso y asegurar un ambiente de aprendizaje que se ajuste a sus necesidades y expectativas.

En las valoraciones de Pedagogía (año 2019) analizamos cuáles son los elementos valorativos más importantes para recomendar o no a los docentes. Indudablemente, los aspectos más esenciales se relacionan con el docente, la didáctica y los aprendizajes escolares. Por lo tanto, las valoraciones sí abordan elementos pedagógicos y tienen un papel preponderante en este espacio. Podría pensarse lo contrario si consideramos que se trata de un medio cotidiano e informal; sin embargo, Davison y Price (2009) argumentan que los estudiantes pasan por alto numerosas cualidades pedagógicas al evaluar a sus docentes en medios de esta índole. En este trabajo documentamos que esto no siempre sucede de la misma manera. Quizás las características propias de cada investigación son determinantes en los contrastes de sus hallazgos.

Nuestras observaciones coinciden con investigaciones previas sobre la evaluación de la docencia, no obstante, reconocemos algunas diferencias: en las valoraciones informales el lenguaje es más efusivo y son más evidentes las expresiones con una carga emocional. De igual forma, hay aspectos de las evaluaciones docentes que no tienen mucha relevancia en este espacio informal, por ejemplo, es inusual que los estudiantes dialoguen sobre: Asistencia, Puntualidad, Presentación del programa, Tiempo de la clase, Cumplir con el programa, etc. Los elementos aludidos se retoman en algunas evaluaciones institucionales, como el Cuestionario de Opinión de la Actividad Docente (COAD) de la FFyL,<sup>20</sup> la cuestión es que es un componente casi imperceptible en las valoraciones informales. No reconocen a los docentes que cumplen dichas obligaciones y son escasos los reclamos por no cumplirlas.

---

<sup>20</sup> Puede consultarse en el anexo número dos de este trabajo.

Posiblemente es un aspecto irrelevante para los estudiantes porque tienen otros intereses y preocupaciones al momento de valorar a sus docentes.

Además de identificar los aspectos que más inciden en las valoraciones estudiantiles, el trabajo expone cómo suelen ser las interacciones en el aula, las formas de pensamiento y aquello que se valora de la docencia. En el siguiente apartado, examinaremos las valoraciones de los estudiantes de Pedagogía en un contexto insólito y ante condiciones muy diferentes a las descritas en este espacio.

### **4.3 Valorar la docencia en tiempos de la pandemia, año 2020**

El año 2020 es especialmente significativo por la expansión de una crisis sanitaria que transformó nuestro andar cotidiano. A causa de la propagación desbocada del virus SARS-CoV-2 se advertía la inminente declaratoria oficial de pandemia por la Organización Mundial de la Salud y así aconteció el 11 de marzo de 2020. Ciertamente, las consecuencias de la pandemia se observaron en materia de salud: aumento de defunciones y enfermos por Covid-19, pero sus efectos también se articularon en función de las medidas adoptadas para contener el virus. Las disposiciones anunciadas por los gobiernos nacionales contemplaron intensificar hábitos de higiene y evitar aglomeraciones, ésta última medida implicó el cierre de espacios públicos y la suspensión de actividades económicas no esenciales.

La interrupción de las actividades escolares presenciales en todos los niveles educativos fue inevitable ante la propagación del Covid, los sistemas escolares de todo el mundo afrontaron con sus recursos materiales y humanos ese estado de turbulencia social regido por el confinamiento y el distanciamiento social. Entre sensaciones de incertidumbre y desasosiego fue imprescindible modificar las formas de enseñanza escolar, correspondía transitar de la escolarización presencial a la escolarización no presencial, como resultado se afianzaron otras formas de interacción en la comunidad escolar, los muros habituales de la escuela se diseminaron con todo el potencial comunicativo de las plataformas y las redes digitales, de tal magnitud fue la transformación de la cotidianidad escolar.

En el contexto de la pandemia, la Universidad Nacional implementó estrategias paralelas a las prácticas de la educación a distancia que se efectuaban en algunos sectores de la

universidad mucho antes de la crisis sanitaria,<sup>21</sup> no obstante, la Universidad no es una institución homogénea, se caracteriza por la pluralidad sociocultural e ideológica de su comunidad. La naturaleza heterogénea de la UNAM emerge en los descontentos y las inconformidades de estudiantes, docentes, académicos y todos los trabajadores que son parte de la Universidad. Un acontecimiento —previo a la pandemia— que cimbró a la comunidad universitaria fue el protagonismo de los movimientos feministas procedentes de diferentes facultades, entre ellas las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras (MOFFyL). El movimiento feminista de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) tiene cierta relevancia en este trabajo porque paralizó las labores cotidianas en la FFyL durante seis meses.

La crisis sanitaria, la educación no presencial y el paro de labores en la FFyL son sucesos que tienen una impronta en nuestro objeto de estudio. Es oportuno que la lectura y el análisis de las valoraciones de los estudiantes de Pedagogía en el año 2020 consideren esta triple coyuntura.

El paro de labores promovido por el grupo feminista MOFFyL inició el 4 de noviembre del año 2019.<sup>22</sup> El conflicto entre las autoridades universitarias y el grupo feminista se prolongó seis meses, en ese lapso los estudiantes interrumpieron sus actividades escolares. Inicialmente, el regreso a clases estaba condicionado por los acuerdos alcanzados en aquella pugna, posteriormente la pandemia impuso otras circunstancias para el retorno a clases. Estos acontecimientos lograron un alcance significativo en la vida escolar de la Facultad, no sólo era el tema de las actividades presenciales, significaba el encuentro de diferentes posturas en relación con las demandas de las paristas. En Facebook observamos algunos efectos en las interacciones entre estudiantes.

---

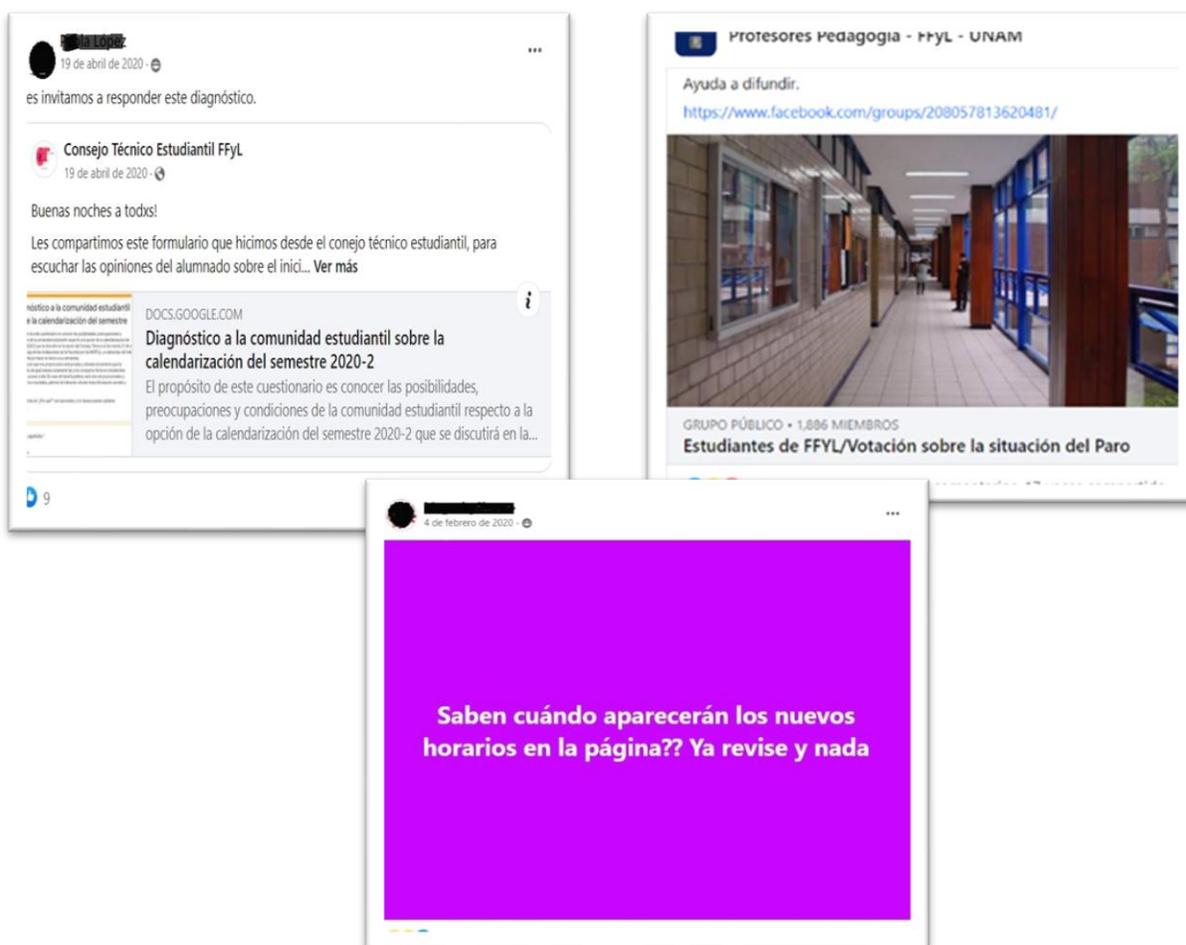
<sup>21</sup> En 1972, la UNAM inauguró el Sistema de Universidad Abierta; posteriormente, en 2009, lo reestructuró bajo el nombre de Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED). El SUAYED oferta algunas opciones para realizar estudios de Educación Media Superior, y Educación Superior en las modalidades Abierta y a Distancia. Actualmente la UNAM oferta 28 licenciaturas en modalidad abierta, 22 licenciaturas en modalidad a Distancia, y Bachillerato en línea (CUAIEED, 2022).

<sup>22</sup> Las demandas centrales del movimiento eran: atender los casos de acoso sexual y erradicar la violencia de género en Facultad.

Había expresiones que manifestaban preocupaciones por la apertura del semestre próximo, algunos compartían noticias sobre el paro de labores, otros señalaban sus simpatías o sus desacuerdos con el movimiento. La horizontalidad de Facebook propicia que sea un espacio abierto para dialogar sobre temáticas variadas, el grupo de Pedagogía se construye por valoraciones estudiantiles y por interacciones que generan vínculos sociales, los actores que participan pueden externar sus ideas y reconocer a otros, es sociabilidad en red donde las ideas, las palabras y las imágenes producen reacciones de rechazo o aceptación.

Figura 9

### Capturas de pantalla del grupo de Facebook: Profesores Pedagogía -FFyL- UNAM



Nota: Las publicaciones en Facebook ejemplifican algunas expresiones de la comunidad escolar en torno al paro y el regreso a clases. Fuente: Imágenes extraídas del grupo de Facebook *Profesores Pedagogía -FFyL – UNAM*.

En *el muro* del grupo hay diferentes actitudes respecto a la suspensión de las actividades escolares, al mismo tiempo se aprecia el desgaste que proviene del tiempo dilatado en las trifulcas de la Facultad, para muchos estudiantes no había más que esperar. Ese acto de esperar reveló por igual las expectativas y la incertidumbre en torno a las resoluciones de la Universidad.<sup>23</sup>

En cuanto a las valoraciones estudiantiles distinguimos algunos titubeos al preguntar los estudiantes por algún profesor, ¿tendría algún caso pedir recomendaciones sobre profesores, si la Facultad estaba cerrada? Hubo quienes se aventuraron a hacerlo, conjeturaban escenarios posibles, cavilaban sus opciones de inscripción: “Quería ver si me podían dar referencia de los siguientes profesores y profesoras (...)” (Estudiante PP-97, 2020), ésta y otras preguntas análogas circulaban reiteradamente en la red, aun con la Facultad cerrada. La inquietud más notable era regresar a clases y evitar a aquellos profesores con “malas referencias”. Quienes emiten valoraciones también son estudiantes de la licenciatura en Pedagogía, suele haber confianza entre pares, ocasionalmente cuestionan la veracidad de lo que indican los comentarios, y cuando ocurre hay una predisposición al diálogo que contrasta las experiencias de diferentes estudiantes.

Las interacciones en el grupo de Facebook se desenvuelven en una atmósfera de compañerismo y de confianza, aunque no significa que no haya discrepancias en los diálogos cotidianos. El lenguaje es un indicador de la conversación franca y natural entre compañeros universitarios, es el lenguaje textual y el lenguaje a través de la imagen que expresa ironías, ocurrencias, sátiras, formalidades, preocupaciones, desacuerdos y simpatías; frecuentemente es un diálogo entre pares, no de relaciones asimétricas como en la Facultad cuando se congregan autoridades educativas, docentes y alumnos.

Por otra parte, el ecosistema tecnológico de Facebook permite que los miembros del grupo compartan contenidos en formatos múltiples, además de las expresiones escritas encontramos videos, memes, emoticones y otros elementos visuales que representan ideas o ejemplifican

---

<sup>23</sup> Algunas de las estrategias institucionales para abordar la problemática implicaron modificaciones en el Estatuto General de la UNAM para considerar a la violencia de género como falta grave, también crearon la Unidad de Atención a la Violencia de Género, y las autoridades de la Facultad se comprometieron a integrar la perspectiva de género en los planes de estudio.

emociones sobre alguna situación en particular. En aquel acervo de materiales digitales, los estudiantes comentaron sus preocupaciones en relación con el paro de la Facultad, igual sobre la contingencia sanitaria que ocasionó el cierre de las escuelas en todos los niveles y tipos educativos.

El 14 de abril del 2020 el movimiento feminista entregó las instalaciones de la Facultad, y el 4 de mayo del mismo año se restablecieron las clases. El regreso fue diferente, el cierre de los espacios públicos por la pandemia significó transitar de la escolarización presencial a la escolarización no presencial. En la FFyL las clases fueron programadas para llevarse a cabo en plataformas digitales (como ya acontecía en otros planteles de la UNAM).

Una vez disponibles los horarios en la página web de la Facultad, sobrevino una descarga de inquietudes en relación con el trabajo remoto y las dificultades para establecer contacto directo con los docentes y con los administrativos de la universidad:

Hola colegas, alguien podría decirme si la profesora P02 de Comunicación y Educación se ha comunicado con ustedes mediante el classroom u otro medio?  
(Estudiante PP-01, 2020)

Hola! Saben si la coordinación está haciendo los trámites de titulación vía remota?  
Saludos! (Egresado PP-02, 2020)

Hola chicos, mm piensan que este semestre sea completamente virtual? O volveremos a presencial ? 🤔 (Estudiante PP-03, 2020)

El desahogo de preocupaciones permaneció constante hasta la difusión de indicaciones más claras por parte de las autoridades educativas y los docentes, gradualmente se habituaron a este contexto de enseñanza remota y cambió el actuar cotidiano del entorno escolar.

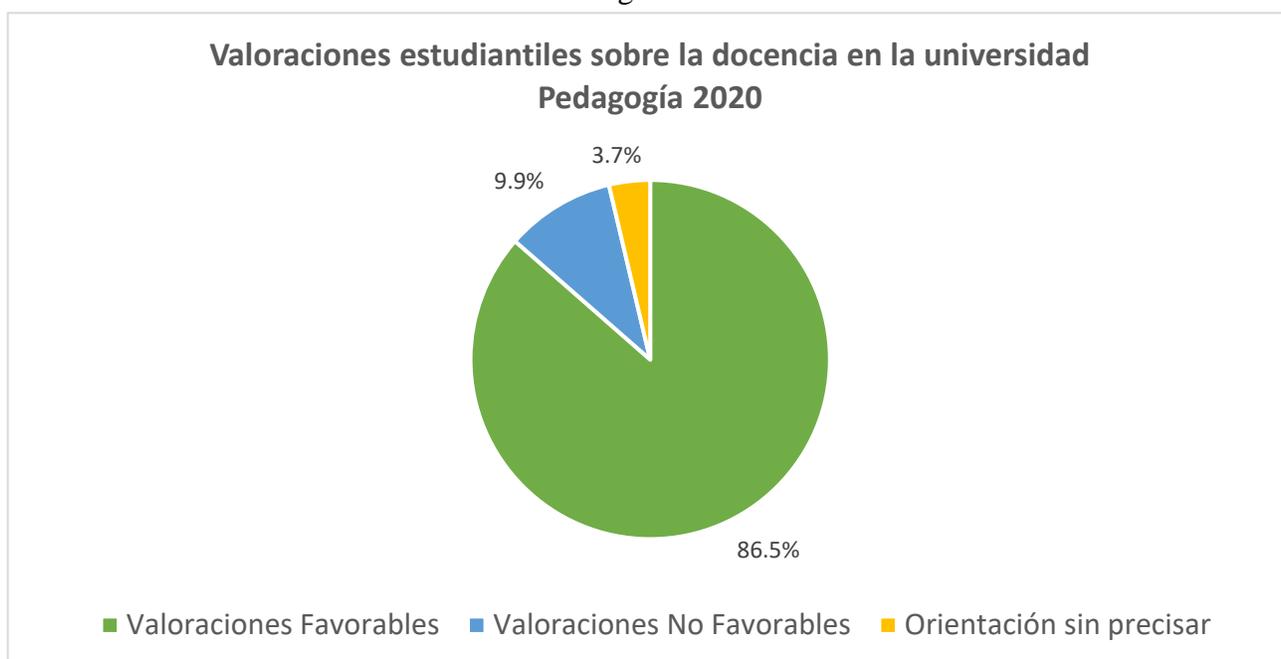
Hasta aquí hemos hablado de dos acontecimientos que marcaron la vida escolar de la Facultad desde el año 2020: la escolarización remota provocada por la pandemia y el paro de labores impulsado por el movimiento feminista de la Facultad. Los dos eventos influyeron de algún modo en las interacciones de los estudiantes de Pedagogía en el grupo de Facebook

*Profesores Pedagogía -FFyL – UNAM*, y repercutieron al valorar a sus docentes en este espacio.

A continuación, veremos a detalle cómo se construyen esas valoraciones a partir de diferentes elementos escolares y pedagógicos. Durante el año 2020 recabamos 812 valoraciones del grupo de Facebook *Profesores Pedagogía -FFyL – UNAM*, esto es, todas las publicaciones de los estudiantes en el transcurso del año 2020 que tengan relación con nuestro objeto de estudio: valoraciones de los estudiantes sobre la docencia en la universidad. No es una muestra que represente a toda la comunidad estudiantil de la licenciatura en Pedagogía de la FFyL, por lo cual los datos que acá se presentan son meramente orientativos, no tienen el objetivo de hacer precisiones estadísticas.

Por otra parte, es necesario mencionar que no todas las valoraciones explican los motivos para recomendar o no recomendar a un profesor, como en el año 2019. De las 812 valoraciones, 317 (39%) no tienen argumentación alguna, únicamente mencionan el nombre del profesor y lo asocian a una valoración favorable o no favorable. Adicionalmente clasificamos las valoraciones en Favorables (VF), No Favorables (VNF) y aquellas que no se sitúan en Favorables ni en No Favorables (Orientación sin precisar), éstas últimas suelen describir cómo son las clases, pero no hay una posición clara al recomendar o no recomendar al docente. De la clasificación de las valoraciones encontramos los siguientes porcentajes.

Figura 10

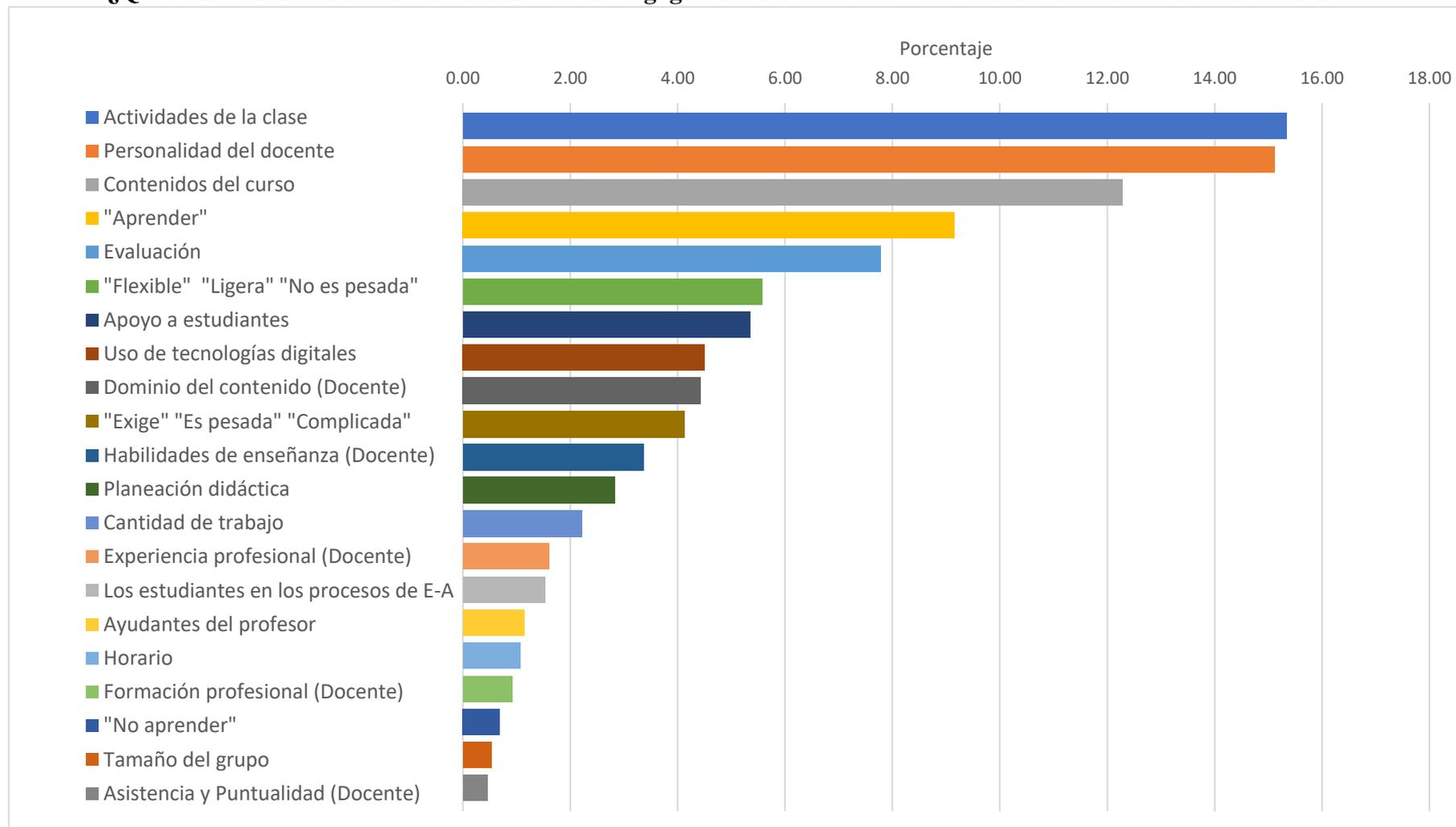


Fuente: Elaboración propia a partir de las valoraciones estudiantiles encontradas en el grupo de Facebook *Profesores Pedagogía – FFyL– UNAM*, año 2020.

Es notable el porcentaje mayúsculo de las Valoraciones Favorables, por tanto, podemos señalar que este espacio específico de la red sociodigital Facebook se emplea principalmente para reconocer el trabajo docente. En el subcapítulo que corresponde a las valoraciones de Pedagogía 2019 mencionamos algunas investigaciones con resultados similares, prevalece el apelativo favorable porque la intención primaria de los estudiantes en estos espacios informales es recomendar a sus profesores y que otros puedan tomar decisiones al elegir un curso en la universidad.

En las valoraciones con argumentos mencionan características ligadas al docente, al curso y al propio estudiante, anticipamos la presencia de elementos semejantes a las valoraciones escritas antes de la pandemia. Los estudiantes siguen señalando aspectos relacionados con: *Contenidos del curso, Evaluación, Actividades de la clase, Dificultad del curso, Personalidad del docente, Aprender y Apoyo a estudiantes*. La siguiente gráfica muestra cuáles fueron los elementos con mayor incidencia en las valoraciones del 2020, en el análisis abordaremos las semejanzas y los matices en relación con las valoraciones del 2019.

**Figura 11**  
**¿Qué temas mencionaron los estudiantes de Pedagogía al valorar a sus docentes en Facebook durante el año 2020?**



Fuente: Elaboración propia a partir de la información recabada en el grupo de Facebook *Profesores Pedagogía –FFyL– UNAM*, 2020

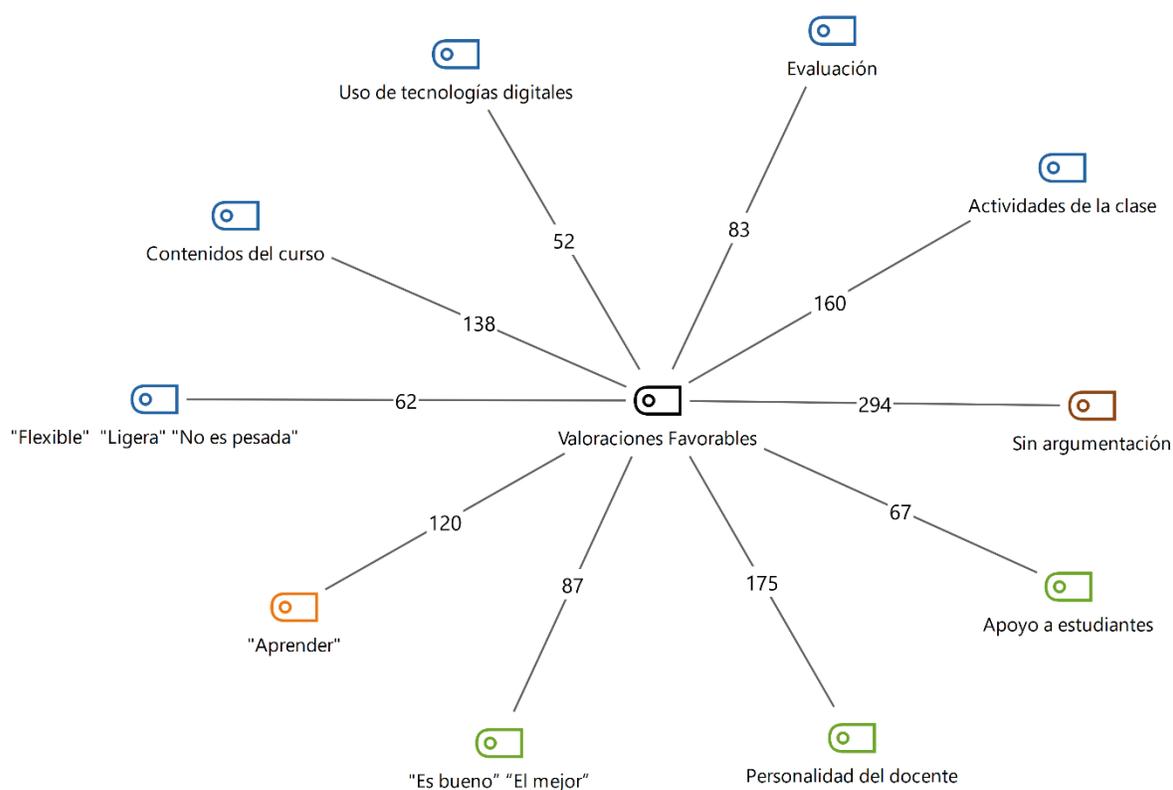
Identificamos que los elementos más nombrados en el grupo de Pedagogía 2020 son: *Actividades de la clase*, *Personalidad del docente*, *Contenidos del curso*, *Aprender y Evaluación*. Al comparar los gráficos de los años 2019 y 2020, podemos observar que se repiten los elementos en lo más alto de la jerarquía gráfica, la diferencia estriba en la posición de los elementos valorativos, por ejemplo, en el año 2020 hay un incremento significativo de las referencias a *Actividades de la clase*, incluso se sitúa arriba de *Personalidad del docente* (la subcategoría más citada en el año 2019). Es probable que dicha situación sea resultado de la pandemia, puesto que los estudiantes tienen menos contacto personal con sus docentes y el contexto se caracterizó por la incertidumbre en relación con la enseñanza mediada por tecnologías digitales, algunas preguntas recurrentes en el grupo eran: ¿Cómo trabaja en línea? y ¿Qué actividades realiza?

De igual modo, la presencia de las subcategorías *Apoyo a estudiantes* y *Uso de tecnologías digitales* son más recurrentes en las valoraciones del año 2020, los estudiantes prefieren sentirse acompañados por una figura docente, el apoyo a estudiantes es una cualidad muy valorada y es un elemento significativo para recomendar a un profesor. Dadas las condiciones de escolarización durante la pandemia, es absolutamente previsible que el *Uso de tecnologías digitales* fuera otro factor importante, en contraste, en el año 2019 la subcategoría *Uso de tecnologías digitales* fue la menos señalada por los estudiantes.

En el mapa de códigos podemos identificar los elementos más frecuentes en las Valoraciones Favorables, la elaboración del mapa se basa en la intersección de subcategorías y unidades de análisis durante la codificación de las valoraciones con el software Maxqda, vemos el grado de relación de las subcategorías y las unidades de análisis, las líneas que conectan indican esa relación.

Al elaborar el mapa elegimos incorporar las relaciones con al menos 50 intersecciones, esto con la finalidad de reconocer fácilmente las aproximaciones más acentuadas entre diferentes elementos valorativos. Las subcategorías que se encuentran en la parte inferior son aquellas que también concurren en las Valoraciones Favorables, pero tienen una relación de menor grado.

Figura 12  
**Pedagogía 2020: Elementos que inciden en las Valoraciones Favorables**

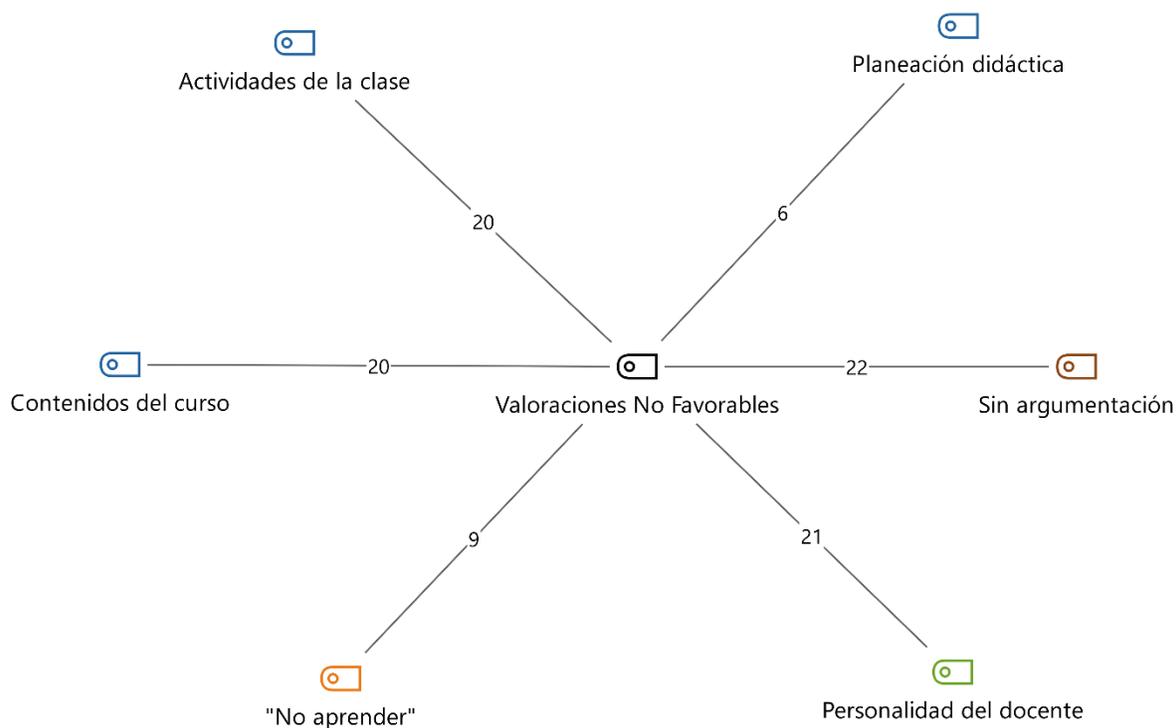


Horario	Dominio del contenido	Adjetivos ambiguos: "la clase es buena, amena"	"Exige" "Es pesada"
	Experiencia profesional		Habilidades de enseñanza
	Ayudantes del profesor		Planeación didáctica
	Formación profesional		Cantidad de trabajo
	Asistencia y puntualidad		Estudiantes en los procesos de E-A

Fuente: Elaboración propia a partir de la información recabada en el grupo de Facebook *Profesores Pedagogía –FFyL– UNAM*, año 2020.

Para las Valoraciones No Favorables elaboramos un mapa de códigos con relaciones de al menos seis intersecciones, son menos porque todas las valoraciones negativas representan sólo el 9.9% del total.

Figura 13  
**Pedagogía 2020: Elementos que inciden en las Valoraciones No Favorables**



Horario	Asistencia y puntualidad	Adjetivos ambiguos: “la mala, tediosa”	“Flexible, no es pesada”
	Apoyo a estudiantes		Habilidades de enseñanza
	Adjetivos ambiguos: “Es malo” “el peor”		Evaluación “
	Ayudantes del profesor		Uso de tecnologías digitales
	Experiencia profesional		Exige” “Es pesada”
			Cantidad de trabajo

Fuente: elaboración propia a partir de la información recabada en el grupo de Facebook *Profesores Pedagogía –FFyL– UNAM*, año 2020.

El mapa anterior también se basa en el sistema de intersecciones entre códigos para estimar el grado de relación que tienen las subcategorías establecidas en el marco metodológico. Vemos, por ejemplo, que hay nueve intersecciones (o empalmes de subcategorías) entre las Valoraciones No Favorables (VNF) y aquello que los estudiantes denominan “No aprender”.

Al igual que la figura número 12, las subcategorías que no tienen líneas de conexión y están en la parte inferior son las que tienen intersecciones mínimas con las VNF, pero sí son citadas.

Los elementos con más incidencia en las Valoraciones No Favorables son: *Personalidad del docente*, *Contenidos del curso*, *Actividades de la clase*, *No aprender* y *Planeación didáctica*. En la figura número 13 podemos ver con más precisión estas relaciones. En el siguiente apartado abordaremos dichos elementos conforme a las categorías propuestas: *Valoraciones sobre la enseñanza*, *Subjetividad y profesionalidad del docente*, y *Aprender o no aprender desde la perspectiva de los estudiantes*.

#### **4.3.1 Valoraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje**

Ante las condiciones insólitas a causa de la pandemia, el soporte comunicativo de los actores educativos consistió en el uso de medios digitales como Zoom, Google Meet,<sup>24</sup> el correo electrónico, redes sociodigitales<sup>25</sup> y plataformas para la gestión de clases.<sup>26</sup> Las interacciones mediadas por tecnologías digitales desencadenaron una serie de experiencias inéditas en el entorno escolar universitario, vaivenes relacionados con las actividades y el espacio para desarrollar las clases, el escenario es muy diferente a la cotidianidad presencial que caracterizaba a la universidad.

En este contexto, los estudiantes se enfocaron en aquello que nombraron el “zoomsemestre”.<sup>27</sup> Las preguntas en el grupo son parecidas al año anterior (2019), no obstante, en las publicaciones del 2020 hay una característica significativa: “en línea”.

(...) alguien que me pueda compartir su experiencia con estos profesores en zoomsemestre, please” (Estudiante PP-123, 2020)

Las dudas refieren al desarrollo de las clases y las actividades en línea. Es notable el cambio, los estudiantes lo saben. Conocían la cotidianidad presencial, ahora prevalece la incertidumbre y la curiosidad: ¿aun en la distancia actuarán igual sus profesores?, ¿qué

---

<sup>24</sup> Zoom y Google Meet son medios digitales que ofrecen servicios de videoconferencias y videollamadas

<sup>25</sup> Facebook y WhatsApp

<sup>26</sup> Es el caso de Google Classroom, es un sitio educativo donde el profesor puede comunicarse con sus estudiantes, asignar tareas, calificar actividades y subir materiales (textos, audios y videos) para la clase.

<sup>27</sup> Por el uso habitual de la plataforma digital Zoom.

estrategias, qué actividades, qué medios emplearán? ¿cómo van a cumplir con sus obligaciones escolares? La falta de experiencia en esta modalidad es más que evidente.

—Cómo es la forma de trabajo [en línea] y evaluación con P-84 (...)” (Estudiante PP-84, 2020)

—El curso se desarrolló a través del aula virtual de la UNAM, nos subía videos de unos 20 minutos explicando el tema, nos dejaba una lectura y una actividad a realizar. Todas nuestras actividades recibieron retroalimentación y siempre estaba atenta a nuestras dudas, ya sea en los mensajes de la plataforma o en su correo. De vez en cuando hicimos video llamada por zoom, cuando había invitados para hablar de algún tema. Fueron como tres veces y no era obligatorio entrar. La profesora tiene mucha experiencia y ejemplificaba los temas con sus propios trabajos de investigación, lo que me pareció ilustrativo y oportuno. La recomiendo ampliamente. (Estudiante P-386, 2020)

El cambio amerita más descripciones detalladas, si antes eran cautos al elegir a sus profesores, la situación coyuntural impone otras condiciones, otros escenarios, no basta con la información ya dada. Es empezar de nuevo, escribir una vez más porque es posible que el profesor B de hace un año ya no actúe igual hoy. Así volvemos a las preguntas más recurrentes: qué actividades hacen y cómo es el profesor.

La alusión a aspectos relacionados con la enseñanza, por ejemplo, las actividades de la clase y otros referentes que atañen a la función del docente son una constante en el grupo, comúnmente estos aspectos se vinculan con la Didáctica, en este caso no sólo se mencionan las actividades de la clase, el estudiante aprueba las explicaciones de la docente, los ejemplos que esclarecieron los temas y la retroalimentación a sus trabajos escolares, lo dicho supone que, en algunos casos, hubo ese acompañamiento esperado por los estudiantes, ya sea por mensajes escritos o videollamadas.

Antes de continuar vale la pena hacer una aclaración: el uso de tecnologías digitales para realizar actividades escolares era muy común desde antes de la pandemia, aunque los estudiantes no lo señalen en las valoraciones del 2019. En Pedagogía es usual que los

estudiantes lean, escriban, debatan, expongan y consulten materiales audiovisuales, varias de estas labores se realizan con el apoyo de tecnologías digitales (computadoras, programas informáticos, aplicaciones, etc.), sin embargo, cuando alguien escribe un ensayo no indica explícitamente que lo hace con un dispositivo digital porque es un hecho en el contexto de la licenciatura en Pedagogía. Las novedades tecnológicas durante el año 2020 fueron los servicios de Google Classroom, las videollamadas y las clases a través Zoom, Meet, Facebook live, etc., por su puesto, el empleo de dichas herramientas trajo consigo condiciones muy particulares en el contexto escolar: sociabilidad en red, nuevos espacios de trabajo, comunicación sincrónica y asincrónica.

En definitiva, estas condiciones provocaron algún efecto en las actividades de la clase, veamos con más detalle: En la educación mediada por tecnologías digitales el tiempo y el espacio es proporcional a la heterogeneidad dialógica de los flujos de información en la red, por tanto, es una apreciación flexible del espacio-tiempo que se define por conexiones entre usuarios vía medios informáticos, es el aula sin muros donde el tiempo que transita es sincrónico y asincrónico. El espacio escolar se construye en función de las decisiones tomadas por los actores educativos, hay cursos donde los estudiantes y los profesores se ven cada 15 días, una vez a la semana, sólo al final del semestre o cuando el grupo y el docente lo consideren conveniente, la simultaneidad de todas las clases es también un evento probable en el ecosistema digital.

La comunicación era a través de un grupo de whats el cual siempre estuvo al pendiente. Solo se hacían reuniones por zoom en momentos específicos: al inicio y cierre del curso y para asignar y elaborar una expo pedagogía que en este caso fue en línea, cada equipo desarrollo el tema y envió su vídeo, al final él se encargó de juntarlos y subirlo a Youtube para mostrarnos nuestro trabajo. (Estudiante P-692, 2020)

El uso de medios digitales en la universidad viabiliza que las clases sean en horarios diferidos. Las grabaciones de cada sesión y el acceso atemporal a materiales educativos en diferentes formatos (videos, lecturas, diapositivas e imágenes) influyen en la no obligatoriedad de la asistencia regular en todos los cursos del 2020. Claro no siempre fue así,

una cuestión que resalta en este periodo es que hubo profesores que no utilizaron este tipo de herramientas.

Muy sencillo de pasar, de hecho este semestre ni lo conocimos jajaja, no es clase presencial (o sea tampoco en línea pues) sólo es leer un libro a lo largo del semestre e ir resolviendo cuestionarios por capítulo cada semana, también un trabajo final sobre el libro, todo en equipo. (Estudiante P-625, 2020)

La sola presencia de las plataformas digitales en las clases no fue motivo para emitir Valoraciones Favorables o No Favorables, sino en cómo los profesores utilizaban esos recursos, es decir una clase sincrónica con el soporte de Zoom o Meet no se traduce necesariamente en una Valoración Favorable. En esta vertiente, observamos que el uso de plataformas digitales sí es un elemento muy citado en las Valoraciones Favorables, pero hay otros factores más importantes al recomendar o no recomendar un curso, encontramos vínculos más pronunciados con las subcategorías: *Personalidad del docente*, *Actividades de la clase*, *Contenido del curso*, y *Aprendizaje*.

Por ejemplo, en las Valoraciones No Favorables encontramos un rechazo generalizado por las actividades monótonas o muy repetidas —igual que el 2019—, sin embargo, hay una sutil diferencia, no siempre es la actividad por sí misma, los estudiantes señalan la ausencia de una planeación didáctica: “(...) a veces sientes que no prepara sus clases y son espontáneas, pero aprendes lo básico” (Estudiante P-596, 2020). La subcategoría *Planeación Didáctica* se refiere a si hubo o no hubo un plan de trabajo para orientar las acciones de docentes y estudiantes durante la clase. Lo anterior no quiere decir que realmente no haya una planeación didáctica, sino que los estudiantes perciben que no la hay.

Cuando los estudiantes reconocen que sí existe esa planeación, también aluden a los *Contenidos del curso*, éste último elemento es muy recurrente en las argumentaciones, hay quienes mencionan temas específicos del curso, las lecturas consultadas y desde qué enfoque se mira a la Pedagogía.

(...) me costó entender algunas cosas y leímos autores que yo no conocía, recuerdo que vimos cosas de economía, política, avances tecnológicos y obvio relacionado con

la educación, se hacían trabajos cada semana... fue de las materias que más me gustaron y se relacionaba un montón con Organismos y también algo con ENF 1. (Estudiante P-375, 2020).

Los *Contenidos del curso* son relevantes para los estudiantes de Pedagogía y pueden ser concluyentes al elegir o rechazar un curso.

No metas con P-68, una pésima clase, no ves nada del programa y aunque ves cuestiones de zapatismo no es suficiente, (...) (Estudiante P-471, 2020).

No te recomiendo tanto a P-116, (...) es bien sabido que cada quien enseña lo que quiere en didáctica pero en el semestre en línea, (...) se dejaron a un lado desde mi perspectiva los tópicos fundamentales de la asignatura en su segunda parte del curso. (Estudiante P-707, 2020).

Ocasionalmente los contenidos no cumplen con las expectativas de los estudiantes, he aquí un motivo para no recomendar a un profesor, en este sentido vale preguntarnos cuál es el papel del profesor en la elección de contenidos para curso en la universidad. La Universidad Nacional se caracteriza por promover el principio de Libertad de Cátedra, esto significa que los profesores deciden y elaboran los programas de cada clase. El tema es que los estudiantes no rechazan la Libertad de Cátedra, simplemente consideran que algunos contenidos “no son suficientes” o creen que es importante incorporar otros contenidos (aparte de los que están).

Aun con la situación de la pandemia y las clases no presenciales, vemos los estudiantes de Pedagogía se preocupan por el “qué abordarán los cursos”, “cómo lo harán”, se cuestionan constantemente por cuáles serán las actividades que concretarán sus aprendizajes escolares y cómo el profesor se adapta a la educación mediada por tecnologías digitales.

En las figuras 12 y 13 (páginas 100 y 101) podemos ratificar cuán relevantes son las subcategorías *Actividades de la clase* y *Contenidos del curso*, sin duda son determinantes en la orientación positiva o negativa de las valoraciones. Ambos elementos son señalados en el año 2019, no obstante, en este abordaje se despliegan en el contexto particular de la pandemia y la enseñanza mediada por tecnologías digitales, ahora bien, prosigamos nuestro análisis

con otros dos elementos también muy significativos para los estudiantes: *Evaluación* y *Dificultad del curso*.

En primer lugar, la evaluación está absolutamente vinculada a la acreditación del curso, esta puede ser mediante: exámenes, ensayos, proyectos, participación en clase, asistencia, etc. En el contexto de la pandemia las inquietudes se advierten así: “qué tengo que hacer para acreditar las asignaturas” “cuáles serán mis obligaciones escolares dadas las condiciones actuales”, tales enunciados son la paráfrasis de tres preguntas reiteradas: “¿Cómo es la forma de trabajo?”, “¿Qué hacen?” y “¿Cómo evalúa?”

Rara vez hacemos tareas y te deja un ensayo final. Si participas y le echas ganas pasas Amix. Te la recomiendo mucho. (Estudiante P-224, 2020)

son como 3 trabajos grandes q te evalua (Análisis. una línea del tiempo y una propuesta de mejora) mas asistencia y participación (Estudiante P-488, 2020)

Los estudiantes escriben punto por punto las actividades que deberán entregar para acreditar el curso, las valoraciones que aluden específicamente a la calificación (evaluación representada por un número) son poco habituales, tampoco señalan que la evaluación sea un proceso permanente y reflexivo, por lo menos, no en los comentarios que registramos durante el 2020.

Observamos que el término Evaluación se utiliza como sinónimo de trabajos a entregar (o entregables), de hecho, su preocupación más impetuosa es el *trabajo final*, esta afirmación resulta de una exploración del contenido en los comentarios de Facebook. Auxiliados por el software Maxqda descubrimos que la segunda combinación de palabras más repetidas en las 812 valoraciones recabadas es justamente “trabajo final”, tan sólo después de “este semestre”. Si bien los registros nos indican que hay una preocupación considerable por el *trabajo final*, no es una característica que podamos generalizar, habrá otros estudiantes con intereses diferentes.

Asimismo, encontramos valoraciones que hablan de la *Dificultad del curso*, subcategoría muy vinculada a la *Evaluación*. De la pregunta “¿cómo evalúa?” también proceden las respuestas “es fácil” o “es muy pesada”. En el aparatado metodológico señalamos que para

el análisis de las valoraciones seccionamos la subcategoría *Dificultad del curso* en dos sentidos opuestos, el primero: “*Es flexible*”, “*Es fácil*” “*Es ligera*”, el segundo: “*Exige*” “*Es pesada*”, “*Es complicada*”. Las dos tipologías están presentes en las Valoraciones Favorables. Esto nos indica que un curso tipificado como “*Fácil*” no necesariamente implica Valoraciones Favorables, y a la inversa.

Si quieres pasar súper rápido y estás dispuesta a aburrirte mucho con PH492020, fue la materia más barco del semestre yo no la recomiendo (Estudiante P-405, 2020)

A pesar de ello, registramos más comentarios con el agregado: “*Es flexible*” “*Es fácil*”, “*No es pesada*” durante el año 2020, estimamos que también es un efecto de la pandemia. Las dificultades en diferentes ámbitos sociales: crisis económica mundial, incremento de labores en el hogar, las desigualdades en el acceso a tecnologías digitales, etc. La adición de todas estas circunstancias y su impronta en el sistema escolar es posiblemente el motivo por el cual varios profesores decidieron mostrarse flexibles y comprensivos ante sus estudiantes. Aunque no sólo es asunto de los profesores, los estudiantes realmente prefieren los cursos “*fáciles*”, no sucede lo mismo en las valoraciones del 2019, seguramente el contexto también influye en este cambio, pues fue en la escolarización no presencial que observamos menor ímpetu por las clases.

En este apartado hemos abordado temas relacionados con: *Actividades de la clase*, *Uso de tecnologías Digitales*, *Contenidos del curso*, *Evaluación* y *Dificultad del curso*. Desde luego señalamos similitudes y diferencias respecto a las valoraciones del año anterior, la pandemia y la escolarización no presencial significó un enorme reto para docentes y estudiantes, fue un año de mucha incertidumbre y de cambios radicales en la educación universitaria. Dadas las coyunturas mencionadas son irrefutables los efectos en la vida escolar de los universitarios, las valoraciones sobre la docencia exponen tales vicisitudes. En el siguiente subtema destacaremos algunos rasgos vinculados al docente: su profesión, su personalidad y sus habilidades.

### 4.3.2 *Subjetividad y profesionalidad del docente*

La Personalidad del docente es uno de los elementos de mayor incidencia en las Valoraciones Favorables del 2020, la preocupación central de los estudiantes es afianzar un contacto cercano y de confianza con el profesor, por ello destacan las cualidades: “amable”, “empático” y “accesible”.

El profesor P-118 es muy buena persona, súper amable y accesible (Estudiante P-717, 2020)

Saber que dentro del espacio escolar la figura docente estimula un clima de respeto, de amabilidad y gentileza representa un nicho de certeza y seguridad para los estudiantes, es poder expresarse sin temor y es actuar sin avivar hostilidades, el episodio podría determinarse en dos direcciones: conveniente o contraproducentes para su formación escolar, sea cual fuere el desenlace, es claro que los estudiantes al elegir a sus profesores ponderan las interacciones sociales sobre otros elementos escolares.

Si bien, hay una situación similar en el 2019, en el 2020 identificamos dos cualidades más que se relacionan con la personalidad y la profesionalidad del docente: compromiso y apoyo a estudiantes. En una situación coyuntural marcada por la contingencia sanitaria los estudiantes apelan al compromiso del docente, es decir, el compromiso para el cumplir las responsabilidades más importantes de su profesión: deliberar, planear y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar.

P66 es muy buena, es muy comprometida con la clase, aprenderás y la clase no se te hará pesada pese el horario. Vale mucho la pena. (Estudiante P-459, 2020)

(...) Sus clases son maravillosas, incluso en el zoomestre, es muy comprensiva, muy comprometida (...). (Estudiante P-721, 2020)

La noción de compromiso tiene una relación muy particular con la subcategoría *Apoyo a estudiantes*. El docente es un guía, acompaña y apoya a sus estudiantes durante su trayecto formativo, precisamente esta última cualidad es también responsabilidad del docente. *Apoyar a los estudiantes* implica resolver sus dudas y brindar asesorías para el desarrollo de

actividades escolares. En la pandemia, el apoyo a estudiantes es una solicitud persistente y una condición ineludible en las Valoraciones Favorables.

La cuestión es cómo los docentes apoyaron a sus estudiantes durante la escolarización no presencial, en este contexto los estudiantes percibieron algunas diferencias en el actuar de sus docentes al tener clases en línea y de forma presencial; señalaron dos versiones del mismo docente, el docente que ellos reconocían en el sistema presencial podría ser *otro* en las clases a distancia, en este sentido, uno de los propósitos primordiales de las valoraciones era identificar a los docentes que se adaptaron a la enseñanza mediada por tecnologías digitales.

PM602020 era muy muy buena en presencial, pero su forma de trabajo en línea fue demasiado autodidacta y por ende muy pesado, es difícil llevar un proyecto de investigación sin mucha asesoría. Reconsideralo, si es buena pero en esta modalidad no tanto. (Estudiante P-441, 2020)

La inquietud primaria no era la dificultad que los docentes pudiesen enfrentar al utilizar tecnologías digitales para el desarrollo de la clase, pero había una preocupación persistente por no tener el acompañamiento de sus docentes. En tiempos de pandemia, las tecnologías digitales han sido la alternativa más factible para movilizar el sistema de educación superior y es ampliamente reconocido todo el potencial comunicativo de los flujos digitales que sobrepasan los muros escolares; ciertamente las implicaciones de estos mecanismos tecnológicos también imponen otras formas de interacción que prescinden de la contigüidad física y la comunicación cara a cara. En la red los estudiantes interactúan con *el otro* desde la distancia, son aproximaciones restrictivas de una imagen humana que se lee, se ve y se escucha a través de un contacto mediado por tecnologías digitales, no es la comunicación ni la interacción personal que distingue a la sociabilidad presencial.

La educación a distancia en pandemia ya implica que las interacciones de la comunidad escolar sean desde la distancia, por ello es todavía más preocupante para algunos estudiantes que no haya comunicación con sus docentes aun con los medios digitales disponibles, reconocen la presencia de quien orienta su formación profesional y hay quienes ven con recelo el grado de autonomía que pudiesen demandar los procesos de aprendizaje a distancia.

En línea fue pesado porque la maestra jamás hizo sesión en Zoom o Meet. Todo el trabajo lo hicimos en comentarios de Classroom y cada clase nos daba material y lecturas para ir haciendo el trabajo que debíamos entregar cada unidad. Lo malo fue que teníamos planeado vernos a final de semestre (...) hasta final de semestre nos dió la retroalimentación y eso estuvo muy feo porque no sabíamos si íbamos bien o mal. Así que en línea la modalidad para trabajar es pesada en el sentido de que tienes que ser muy autodidacta para hacer tu trabajo. (Estudiante P-438, 2020)

Las valoraciones estudiantiles son enfáticas al señalar a los profesores que no acompañaron ni apoyaron académicamente a sus estudiantes durante la pandemia, en el muro del grupo hay diferentes reacciones sobre el tema: suscriben, desaprueban o incluso justifican el actuar de sus docentes. En la mayoría de los casos registramos que hubo acompañamiento (por lo menos intermitente) y apoyo del docente en las actividades escolares, ya sea por mensajes vía WhatsApp, correos electrónicos o videollamadas en Zoom y Google Meet.

Los estudiantes exploraron sus opciones, optaron por los docentes que se mostraron comprensivos y empáticos ante la contingencia, elogiaron el acompañamiento y el apoyo académico a pesar de la distancia. En realidad, las valoraciones del 2020 son testimonios que responden a la búsqueda continua de profesores que se adaptaron a una modalidad de enseñanza extraña para la mayoría de los involucrados en esta coyuntura.

#### ***4.3.3 Aprender o no aprender desde la perspectiva de los estudiantes***

Previamente señalamos algunos de los efectos de la pandemia y la escolarización no presencial en las valoraciones estudiantiles. Los espacios de trabajo en la red, las interacciones sin proximidad física, las dificultades y las bondades de la educación mediada por tecnologías digitales tienen una impronta en las ideas y los significados que los estudiantes tienen sobre la enseñanza, el docente y el aprendizaje.

“Aprender” o “No aprender”, ¿qué hay detrás de esta simple separación de contrarios? No discutiremos ahora sobre el concepto de aprender o cuáles son los aprendizajes que para los estudiantes son necesarios, lo hemos hecho ya en otros apartados de este trabajo. Lo que sí abordaremos concierne a los involucrados en el aprendizaje, podríamos elaborar una lista de

los responsables y los factores inmiscuidos, sin embargo, en el escenario local del estudiante hay por lo menos dos personajes implicados: el docente y él.

Si preguntamos de forma directa: ¿Quién o quiénes son los responsables de los aprendizajes escolares? Seguramente su formación de pedagogos encauzaría respuestas perfectamente argumentadas y coherentes con las tradiciones pedagógicas más aceptadas en su campo, en cambio, las respuestas que obtenemos a través de comentarios en Facebook son espontáneas, lejos de una disertación pedagógica, lejos de conversaciones calculadas.

Las expresiones son claras: “Con esa profesora aprendes”, “Con él no aprendes”, constantemente así lo señalan. El lenguaje revela lo implícito y lo evidente, en este caso observamos que el personaje decisivo al aprender —según las expresiones de los estudiantes— es el docente. Tenemos claro que varias de las responsabilidades escolares recaen en el docente: diseñar estrategias de enseñanza, proponer contenidos, bibliografía, etc., la cuestión es que no es el proceso de uno solo. Los estudiantes son parte de esa experiencia educativa, no hay forma de soslayarlos en su propio aprendizaje, por lo cual llaman la atención expresiones como: “con él sí aprendes” “con él no aprendes”, pareciera que es una forma de excluir las acciones del estudiante en relación con su aprendizaje.

Esa omisión incumbe algunas de las obligaciones escolares más elementales, es decir, no son tan recurrentes las valoraciones que un año antes señalaban a los estudiantes como sujetos activos de su formación, cesaron los consejos que exhortaban a leer, participar y trabajar por iniciativa propia, dejaron de lado los llamados a comprometerse e involucrarse en su formación universitaria. Hay un cambio abrupto en relación con las valoraciones del 2019, transitamos de un tipo de responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes a una responsabilidad que es delegada al docente, conjeturamos que la educación remota provocada por la pandemia se relaciona con este cambio.

Mencionamos antes que la enseñanza mediada por tecnologías digitales merma las interacciones entre actores escolares, por ejemplo: en una clase por videollamada podrían simplemente apagar su cámara y desentenderse de la clase; incluso es probable que ya no aludan tanto al compromiso del estudiante porque la educación remota implica más autonomía y los estudiantes ahora ven con recelo que sólo ellos se responsabilicen de su

formación. En realidad no tenemos claro cuáles son las causas de este hecho, lo que sí ratificamos es que, en las valoraciones del año 2020, el compromiso del estudiante con sus aprendizajes escolares ya no es un elemento tan mencionado como en el año 2019.

Hasta aquí hemos revisado algunos factores que influyen y son determinantes al recomendar y no recomendar a un profesor. En el proceso hicimos énfasis en las aproximaciones más acentuadas entre subcategorías, desde luego no estimamos que sea un análisis concluyente, hay referentes valorativos aún pendientes de abordar y que es difícil retomar por la cantidad profusa de datos disponibles en la redes sociodigitales, sin embargo el trabajo aporta algunos elementos para entender algunas particularidades de las valoraciones estudiantiles en medios no institucionales y la complejidad de las interacciones en la universidad.

## **Estudiantes de Ingeniería Química en Facebook**

### **Valoraciones sobre la docencia durante los años 2019 y 2020**

El propósito de este capítulo es analizar las valoraciones estudiantiles en la carrera de Ingeniería Química, en la Facultad de Química de la UNAM. Inicialmente describiremos algunas características de la carrera y su aproximación con otras licenciaturas de la misma Facultad, hacer esta precisión es importante para delimitar nuestro campo de estudio. En el segundo subtema cuantificamos la información obtenida en el grupo de Facebook, y por último interpretamos conforme a las categorías propuestas en la metodología del trabajo: *Valoraciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, Subjetividad y profesionalidad del docente, y Aprender o no aprender desde la perspectiva de los estudiantes.*

#### **5.1 Punto de partida: El marco curricular común en la Facultad de Química**

El primer antecedente de la Facultad de Química de la UNAM es la creación de la Escuela Nacional de Química Industrial en 1916, posteriormente se mudó a la Ciudad Universitaria en 1957 y finalmente en 1965 obtuvo el rango de Facultad. Actualmente, la Facultad de Química tiene seis licenciaturas: Química, Ingeniería Química, Ingeniería Química Metalúrgica, Química de Alimentos, Química e Ingeniería en Materiales, y Química Farmacéutico Biológica (Facultad de Química, 2022a).

Si bien, cada licenciatura tiene propósitos y objetos de estudio propios, existen espacios escolares en común. Las áreas que constituyen la formación básica de todos los estudiantes de la Facultad son: Matemáticas, Física, Química, Fisicoquímica y Sociohumanismo.<sup>28</sup> Adicionalmente hay asignaturas que no son parte del tronco común, pero concurren en dos o más licenciaturas de la Facultad, por ejemplo: la asignatura llamada Transferencia de Energía

---

<sup>28</sup> Cada área tiene asignaturas que constituyen un tronco común. Matemáticas: Álgebra Superior, Cálculo, Ecuaciones Diferenciales, Estadística. Física: Física I y II. Química: Química General I y II. Fisicoquímica: Termodinámica, Equilibrio y Cinética. Sociohumanismo: Ciencia y Sociedad, La Universidad como espacio libre de violencia de género. Las áreas mencionadas y sus respectivas asignaturas son parte del marco curricular común de la Facultad (Facultad de Química, 2022b).

está en los planes de estudio de Ingeniería Química (IQ) y Química e Ingeniería en Materiales (QIM).

Es importante hacer énfasis en el marco curricular común por lo siguiente: el actual trabajo tiene el objetivo de analizar las valoraciones de los estudiantes de Ingeniería Química, por tanto, soslayaremos las valoraciones que pudiesen involucrar a estudiantes de otras licenciaturas, para ello comparamos los planes de estudio e identificamos aquellas asignaturas que son exclusivas de Ingeniería Química. En el anexo número tres y cuatro podrán encontrar el plan de estudios de la carrera de Ingeniería Química y las asignaturas que sólo competen a esta licenciatura.

## **5.2 Valoraciones estudiantiles, año 2019**

Las valoraciones de los estudiantes sobre la docencia se expresan también en la informalidad de Facebook, así como los estudiantes de Pedagogía erigieron su propio espacio para valorar a sus docentes, los estudiantes de la Facultad de Química tienen un símil en esta red sociodigital. El grupo en Facebook se llama: *Recomendaciones Facultad de Química UNAM*, tiene aproximadamente 32 mil miembros y fue creado en enero del 2011.<sup>29</sup>

Los miembros del grupo son estudiantes, egresados y profesores, sin embargo, conjeturamos que también hay personas externas a la Facultad que ofertan artículos de laboratorio, cursos, diplomados, asesorías, entre otras actividades con fines de lucro como la elaboración de tareas y exámenes.

En el grupo publican estudiantes de todas las licenciaturas de la Facultad, no hallamos un grupo sólo para estudiantes de Ingeniería Química, este hecho tiene que ver con el marco curricular común en las seis licenciaturas procedentes de la Química. Los estudiantes con perfiles de egreso diferentes coinciden en espacios académicos afines, por ende, es comprensible que compartan el mismo sitio en la red para valorar a sus docentes.

Antes de analizar las valoraciones estudiantiles en Ingeniería Química, es preciso señalar algunas cualidades generales de las interacciones grupales en este dominio de Facebook.

---

<sup>29</sup> La fecha de creación del grupo y el número de miembros la obtuvimos en el apartado *Información* que se encuentra en la interfaz del grupo de Facebook.

Primero, resaltamos que el grupo no sólo es para valorar a los docentes, alberga diálogos entre amigos y compañeros de Facultad, el intercambio comunicativo va más allá del trato cordial entre sujetos, también son charlas que exhortan a la extroversión, de ahí que pueda interpretarse como un espacio de expresión abierta.

En el grupo expresan dudas y relatan sus experiencias escolares, publican bromas, memes, ironías, denuncias y anécdotas extraescolares. Es un entorno de considerable apertura para frecuentar temas diversos, de acuerdo con las estadísticas del grupo se registran entre 13 y 14 publicaciones diarias.<sup>30</sup> En el análisis de las dimensiones ejemplificaremos cómo se construyen las valoraciones estudiantiles en este espacio de pluralidad. Lo esencial ahora es señalar que el sitio es un referente importante para la convivencia escolar y extraescolar de los estudiantes de la Facultad de Química.

Destacamos algunas peculiaridades del lenguaje, los estudiantes de la Facultad de Química suelen hacer declaraciones más atrevidas, expresan sarcasmos, burlas y oprobios; el lenguaje soez es un estilo recurrente, aunque son menos los agravios y más las alabanzas que se enuncian entre la franqueza y la tosquedad: “es la verga el profesor”, “Q35 es la mera reata” “se emperra”. El lenguaje y el contenido se distinguen por su irreverencia y porque se lleva a cabo aun con la presencia de algunos profesores en el grupo.

Estas características del lenguaje de los Químicos en realidad no son una novedad, Tony Becher (2001) en su investigación *Tribus y territorios académicos* ha documentado cómo son las identidades culturales en diferentes disciplinas académicas; para Becher las tribus académicas (físicos, químicos, biólogos, literatos, sociólogos, etc.) se agrupan y se definen a sí mismas por áreas de conocimiento y por la incorporación de normas, creencias, conductas, tradiciones, formas lingüísticas, entre otros rasgos que inciden en su comportamiento. Desde la perspectiva de Becher podríamos clasificar a la Ingeniería Química como una disciplina “dura aplicada”<sup>31</sup>, la naturaleza de esta ciencia provoca que sus integrantes adopten un lenguaje *ad hoc*, característico de su ciencia, pero también incorporan modismos, jergas,

---

<sup>30</sup> El número de publicaciones diarias se puede consultar en el apartado *Información*, y en el subapartado *Actividad*, ambos se encuentran en la parte superior izquierda de la página principal del grupo.

<sup>31</sup> La Ingeniería Química es una disciplina “dura aplicada” porque es una ciencia, tiene una base teórica sólida pero sus fines son más práctico.

símbolos y significados. Notamos la diferencia del lenguaje entre estudiantes de Pedagogía e Ingeniería Química, éste último grupo tiene una forma más agresiva de expresarse, posiblemente porque son modos de comunicación aceptados y habituales entre estudiantes y docentes de la misma Facultad.

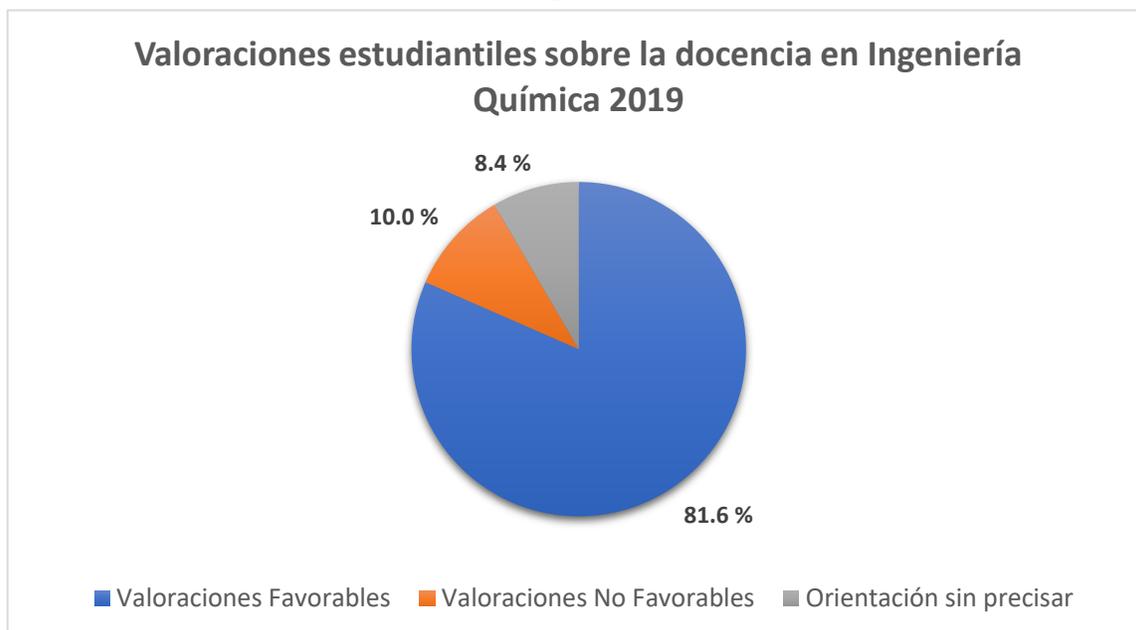
Ahora veamos algunos rasgos de su comportamiento: En el periodo que observamos al grupo (2019-2020) notamos un pasatiempo muy peculiar, los estudiantes publicaron fotos de sus docentes y en la cabecera colocaron el título: “No toda la belleza se encuentra en la tabla periódica”, el objetivo inmediato era valorar los rasgos físicos de sus profesores, señalaron el atractivo físico de algunos, comentaban las fotos, reaccionaban con emoticones (Me encanta, Me gusta, Me divierte). Las publicaciones fueron objeto de bulla y diversión por días, al mismo tiempo revelaron sentimientos de simpatía y rechazo hacia sus profesores. El ejemplo descrito da cuenta de algunas prácticas de convivencia y la relación que existe entre la vida escolar, la cotidianidad, la amistad y el ocio.

En definitiva, el grupo no es un espacio académico para la evaluación de la docencia, no obstante, encontramos un acervo de creencias, saberes, opiniones y percepciones que los estudiantes consideran al elegir a sus docentes, es probable que las valoraciones también influyan en ciertas prácticas escolares, como lo documentan Jeffrey S. Reber, et al., (2017); no es el propósito de esta investigación averiguar sobre tales efectos, pero sí identificamos y analizamos cuáles son los elementos que los estudiantes valoran en torno a la docencia, para ello establecimos un diseño metodológico y recabamos la información disponible en Facebook.

La aglomeración de valoraciones de estudiantes con perfiles académicos aparentemente heterogéneos en un mismo sitio —puesto que las seis licenciaturas emanan de la Química— constituyó un desafío para la recolección de datos. En el caso de las valoraciones de Pedagogía, el software *Export comments* fue el soporte primordial para descargar los datos, no obstante, el software no puede diferenciar y separar las valoraciones de los estudiantes de Ingeniería Química y los estudiantes de licenciaturas diferentes en un solo grupo de Facebook, por lo cual fue necesario revisar manualmente que las valoraciones mencionaran explícitamente las asignaturas que son propias de la Ingeniería Química.

En total, recabamos 499 valoraciones, hallamos principalmente Valoraciones Favorables (FV), esto es el 81.6%. Las Valoraciones No Favorables (VNF) representaron el 10%, por último, aquellas valoraciones sin una orientación evidente (Orientación sin precisar) constituyen el 8.4 %.

Figura 13



Elaboración propia a partir de los registros en el grupo de Facebook *Recomendaciones Facultad de Química UNAM*, año 2019.

De manera similar a la recolección de datos en Pedagogía, sistematizamos la información con el software Maxqda. Las categorías de análisis son equivalentes a las utilizadas en las valoraciones de Pedagogía porque encontramos elementos análogos, salvo excepciones que más adelante mencionaremos. En la observación a distancia percibimos el paralelismo y la correspondencia de elementos en ambos grupos de Facebook (Pedagogía y Química), no fue hasta la organización de la información que advertimos matices palpables: la diferencia estriba en el abordaje y la orientación de las valoraciones estudiantiles; simultáneamente percibimos la ausencia de algunas subcategorías en las valoraciones de Química que sí se mencionan en las valoraciones de Pedagogía, por ejemplo, los estudiantes de Ingeniería Química no hacen referencia a la *Formación profesional de los docentes* ni a la función de

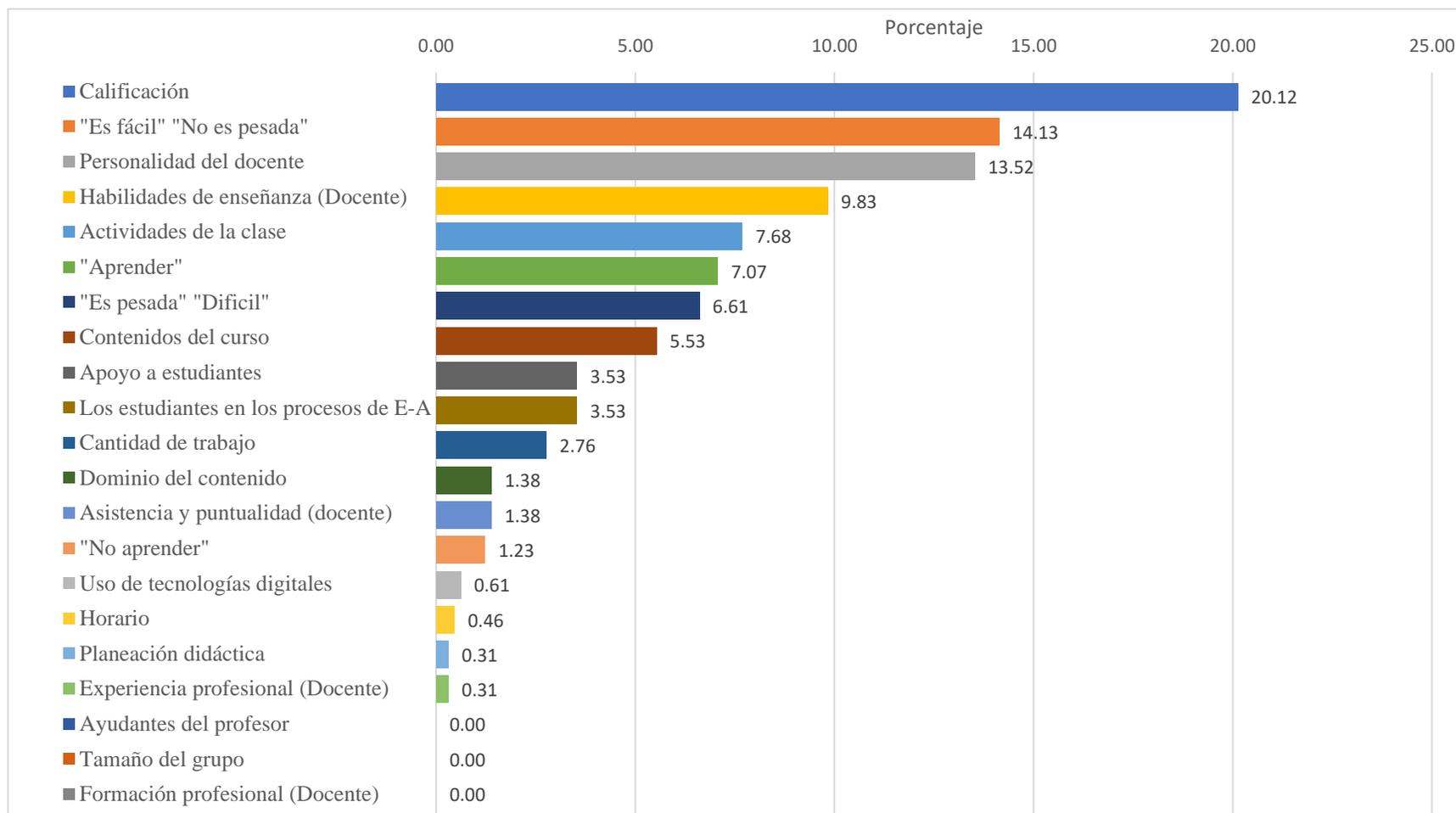
los *Ayudantes de profesor*,<sup>32</sup> quizá porque no existen en su experiencia o no son relevantes para ellos.

La siguiente gráfica expone los elementos valorativos conforme a su frecuencia, las subcategorías con más presencia son: *Evaluación*, *Dificultad del curso*, *Personalidad del docente*, y *Habilidades de enseñanza del docente*, mientras que, las subcategorías menos aludidas o no aludidas son: *Planeación didáctica*, *Experiencia profesional del docente* y *Horario de las clases*. Es de resaltar la ponderación de los elementos, la posición que asumen es diferente al compararlos con las valoraciones de Pedagogía y sus respectivas gráficas, lo interesante son las implicaciones entre ambos contrastes. En el análisis de las valoraciones por dimensión explicaremos con más detalle tal cuestión.

---

<sup>32</sup> Las subcategorías Formación profesional de los docente y Ayudantes de profesor se mencionan en el grupo de Pedagogía, pero no son regulares, por ello no los incluimos en la interpretación, aunque sí están en la gráfica de temas aludidos. Mientras que en IQ no hay una sola mención a los temas, el porcentaje de alusiones es 0%, como se muestra en la figura número 14.

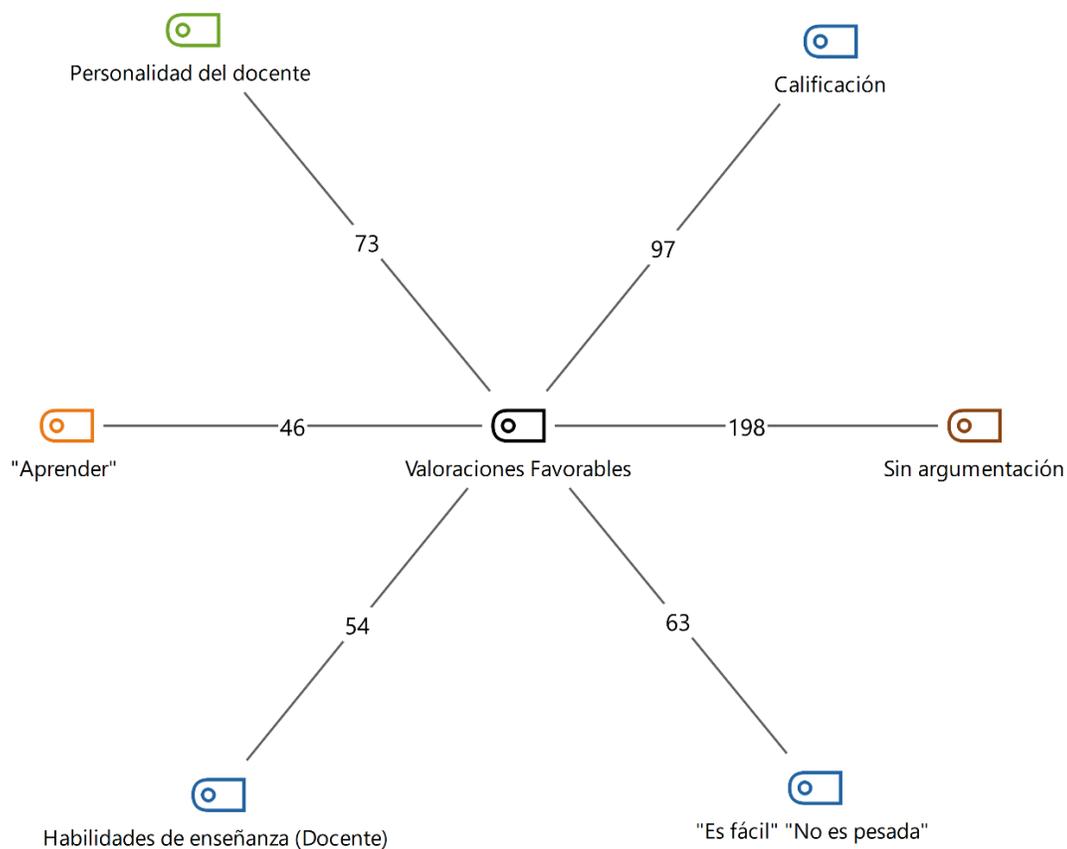
Figura 14  
**¿Qué temas mencionaron los estudiantes de IQ al valorar a sus docentes en Facebook durante el año 2019?**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados en el grupo de Facebook *Recomendaciones Facultad de Química UNAM*, año 2019.

De la misma forma que en el grupo de Pedagogía, elaboramos dos mapas de códigos que ilustran las relaciones más enfáticas entre las Valoraciones Favorables y No Favorables. En el primer mapa se despliegan aquellas relaciones que se vinculan con las Valoraciones Favorables.

Figura 15  
**Ingeniería Química 2019: Elementos que inciden en las Valoraciones Favorables**



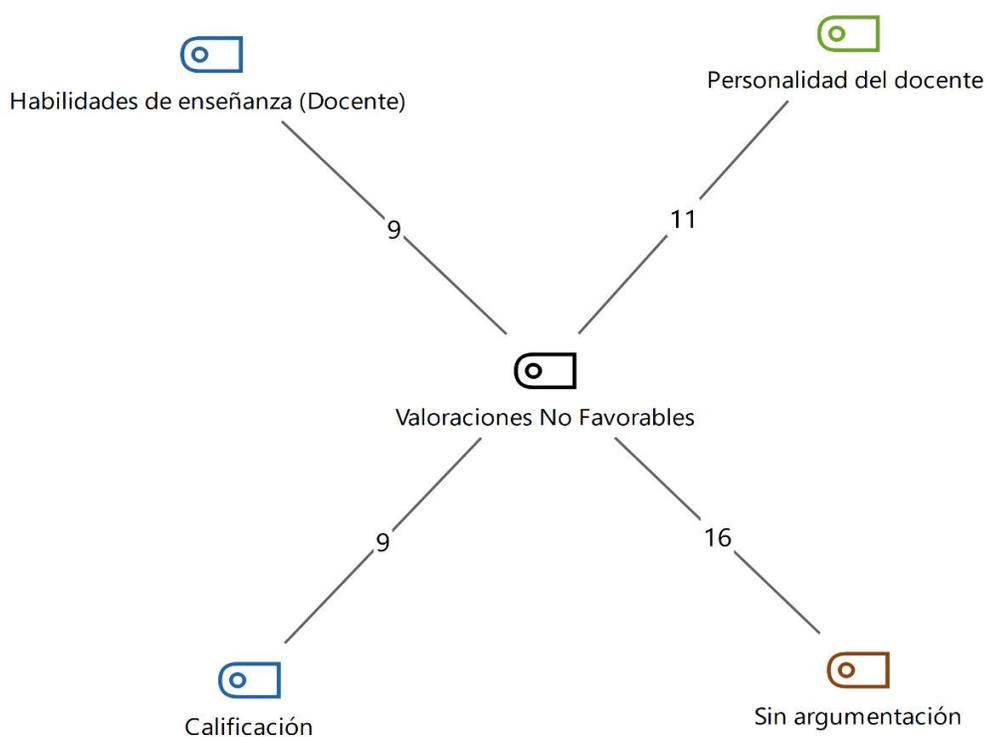
Horario	Adjetivos ambiguos: "Es bueno" "El mejor"	Adjetivos ambiguos: "la clase es buena"	Actividades de la clase
	Apoyo a estudiantes		"Es pesada" "Difícil"
	Asistencia y puntualidad		Contenido del curso
	Dominio del contenido		Los estudiantes en los procesos de E-A
	Experiencia profesional		Cantidad de trabajo
			Uso de tecnologías digitales

Fuente: Elaboración propia a partir de los registros en el grupo de Facebook *Recomendaciones Facultad de Química UNAM*, año 2019.

Los elementos valorativos que tienen más incidencia en las Valoraciones Favorables son: *Calificación, Personalidad del docente, Dificultad del curso* (“Es fácil”, “No es pesada”), *Habilidades de enseñanza del docente y Aprender*.

En las Valoraciones No Favorables registramos la presencia de los elementos: *Personalidad del docente, Calificación y Habilidades de enseñanza del docente*.

Figura 16  
**Ingeniería Química 2019: Elementos que inciden en las Valoraciones No Favorables**



Horario	“No aprender”	Dominio del contenido	Adjetivos ambiguos: “la clase es mala, tediosa”	Actividades de la clase
		Apoyo a estudiantes		“Es fácil” “No es pesada”
		Asistencia y puntualidad		Contenido del curso
		Adjetivos ambiguos: “Es malo” “El peor”		Los estudiantes en los procesos de E-A
		Experiencia profesional		Uso de tecnologías digitales

Elaboración propia a partir de los registros en el grupo de Facebook *Recomendaciones Facultad de Química UNAM*, año 2019.

Las relaciones o líneas de conexión se definen a partir del número de intersecciones entre subcategorías, es decir, cuán presentes están estos elementos en las valoraciones catalogadas como Favorables y No Favorables. Las subcategorías en los cuadros no están conectadas con una línea porque tienen intersecciones exiguas. Ahora veamos más detalladamente qué significan estas relaciones y cuáles son sus implicaciones.

### **5.2.1 Valoraciones sobre la enseñanza**

En esta dimensión de análisis versaremos sobre la importancia de las *Habilidades de enseñanza del docente* para los estudiantes, después vincularemos dicho elemento con *Evaluación y Dificultad del curso*. La decisión de analizar las tres subcategorías tiene que ver con su relevancia durante el año 2019. Asimismo, observaremos algunos contrastes; como lo hemos señalado, la ponderación de los elementos valorativos difiere si los comparamos con el grupo de Pedagogía, esto es porque las inquietudes de los estudiantes de Ingeniería Química (IQ) son distintas de las inquietudes en Pedagogía.

En Ingeniería Química es habitual referir a la *Habilidades de enseñanza del docente*, los estudiantes argumentan constantemente: “enseña bien”, “explica bien”, puntualizan algunos quehaceres del docente y concluyen su valoración, las conversaciones en Facebook no precisan de un análisis pormenorizado de las cualidades del docente, la declaración “explica bien” es suficiente para sus pares universitarios, infieren que “si explica bien” es “un buen profesor”. En este sentido, “explicar bien” significa que el profesor se expresa con precisión, coherencia y claridad, para que otros conozcan y comprendan aquello que se enseña en el aula.

de superficie te recomiendo a Q09-4 es la verga el profesor (...), muy bueno explicando de hecho explica de manera muy sencilla para que lo puedas imaginar aparte de que lleva experimentos a clase para que lo visualices. (Estudiante Q-42, 2019)

Q63 es el mejooooor, explica súper bien, con peras y manzanas y si no entiendes te explica hasta que te quede claro (...). (Estudiante Q-374, 2019)

El primer testimonio señala una forma de enseñanza que es ordinaria en las ciencias aplicadas, el profesor orienta los procesos de enseñanza con el soporte de actividades experimentales en los laboratorios de la Facultad, por tanto, “explicar bien” también implica desarrollar estrategias de enseñanza que se adapten a las necesidades de aprendizaje del grupo. Los estudiantes de química escuchan, leen, observan, imaginan, analizan y experimentan. El profesor “explica bien” cuando se expresa con claridad, cuando emplea los recursos y las estrategias necesarias para incentivar la comprensión y el aprendizaje del fenómeno estudiado.

Por otro lado, las Valoraciones No Favorables aluden a la ausencia de condiciones para comprender aquello que el profesor explica o enseña.

yo lo llevé y la verdad es que no me agradó nada su clase, el problema radica en que el profesor sabe mucho pero no sabe transmitir dicho conocimiento y eso no está chido. (Estudiante Q-325, 2019)

En IQ, las *Habilidades de enseñanza del docente*, concretamente “explicar bien” o “no explicar bien” tiene más relevancia que otras subcategorías relacionadas con la Didáctica, como *Planeación del curso*, *Contenidos* y *Actividades de la clase*. Esto habla de la importancia que los estudiantes le dan a la forma de enseñar del docente y la claridad de aquello que explican. Es un hallazgo que coincide con algunas investigaciones sobre evaluación de la docencia a través de comentarios abiertos, Reyes, González y Be (2018) concluyen que las formas de comunicación adecuadas y la interacción didáctica en aula son preocupaciones que los estudiantes expresan espontáneamente en el apartado de comentarios abiertos de las evaluaciones institucionales.

De las *habilidades de enseñanza* transitamos a *Dificultad del curso* y *Evaluación*, es un devenir constante de un elemento a otro, si pausamos nuestro análisis por componente particular y miramos desde lo general y lo distante, podemos distinguir una triada interesante: *Evaluación/Dificultad del curso/Habilidades de enseñanza*. Los tres elementos se interrelacionan e incluso uno puede “sustituir” a otro, es decir, el estudiante puede mencionar uno y omitir dos, o la inversa, el punto es que la mayoría de las valoraciones argumentadas nombran a por lo menos uno estos tres elementos.

Esta triada podría considerarse determinante en las valoraciones estudiantiles e influye en sus decisiones al elegir un curso. Con base en las referencias, los estudiantes tienen la posibilidad de elegir el curso que más les atraiga, el más les interese o el que más les convenga, pero ¿por qué preguntar por estos tres elementos? ¿sólo es cuestión de forjarse expectativas del curso? Si bien las decisiones de los estudiantes se supeditan a la presencia de intereses personales y académicos, estimamos que en Ingeniería Química la incertidumbre genera inseguridad, los estudiantes sienten temor y rechazan los cursos que pueden considerarse “difíciles”, así evitan la posibilidad de no acreditar una materia.

La *Dificultad del curso* está ampliamente relacionada con la *Evaluación*, recordemos que elegimos la subcategoría *Evaluación* para referirnos a esa reflexión permanente en la cual se valoran deliberadamente los aprendizajes escolares, dicha subcategoría es coherente con algunos elementos valorativos en el grupo de Pedagogía, sin embargo, en el grupo de Química el concepto de *Evaluación* está absolutamente vinculado al concepto de calificación numérica, o bien, se emplean como sinónimos.

Los estudiantes de IQ dialogan más sobre la *Evaluación* (en realidad calificación) y la *Dificultad del curso* que cualquier otro elemento valorativo que hayamos registrado. Las Valoraciones Favorables dependen fundamentalmente de la *Evaluación* y la *Facilidad del curso*. Efectivamente, varios estudiantes de IQ se preocupan más por el cómo serán evaluados y muestran interés por los cursos que son catalogados como “fáciles” o “no pesados”.

El desasosiego que provoca la evaluación —que en realidad es la calificación que los docentes registran en el sistema administrativo escolar— y el afán por averiguar si un curso es fácil o no, revelan algunos alicientes en el actuar de los estudiantes: primero pueden ser un indicio de ansiedad y temor por no acreditar las asignaturas de la carrera, o sólo es desidia por una asignatura en particular.

Esta condición tiene similitudes con las valoraciones estudiantiles documentadas por Elizabeth Davison y Jammie Price (2009), en las cuales hay correlaciones significativas de la “facilidad” de los cursos con el puntaje favorable que los universitarios estadounidenses asientan en el sitio web *ratemyprofessor.com*. No tenemos explicaciones taxativas del por qué los estudiantes optan por los cursos “fáciles”, pero es un hecho auténtico que se ha

documentado y que se incorpora al debate sobre la pertinencia de las opiniones estudiantiles en las evaluaciones docentes.

Q52 sin problemas es un 10 y aparte te lleva a alguna fábrica. (Estudiante Q-298, 2019).

Q09-2 es un 10 seguro además puedes aprovechar esa hora para hacer tu tarea o dormirte. (Estudiante, Q-37, 2019).

Q51-2 la verdad explica muy bien y es fácil pasar. Sus exámenes y tareas están facilitos (Estudiante Q-279, 2019).

Las valoraciones que hablan sobre las calificaciones son una constante en el grupo de Facebook. No sólo es el afán por acreditar las asignaturas, el tema Evaluación y Calificaciones prevalece sobre otros elementos, tales como: *Aprender, Habilidades de enseñanza del docente y Contenidos*. Hay un revés en las perspectivas sobre los propósitos de la educación superior, pareciera que para algunos estudiantes el fin último son las calificaciones y no la formación de profesionales.

Respecto a las Valoraciones No favorables las subcategorías más cercanas son *Evaluación y Habilidades de enseñanza del docente*. Los estudiantes expresan sus inconformidades respecto a la evaluación y el asentamiento de calificaciones, comúnmente manifiestan señales de alarma cuando está en riesgo la acreditación de la asignatura.

Q62 de electro es nefasta! No la metas para nada. Todos dicen que es súper barco pero no, es súper injusta para evaluar y manda a un buen a final (que dicen que está pesado). (Estudiante Q-363, 2019).

Q35-3 es un asco de profesor, la mayoría se va a final. No te confíes o reprobaras. (Estudiante Q-175, 2019).

Ambos comentarios son una muestra palpable de la subjetividad manifiesta de los estudiantes al valorar a sus docentes. Independientemente de lo injustas que pueden ser las calificaciones, si les va mal, valoran negativamente y expresan su enojo con frases como: “es nefasta”, “es un asco” “es un pendejo”. Aunque no son recurrentes las valoraciones negativas,

especialmente este tipo de expresiones enérgicas y de enfado son mínimas, justo porque la cantidad de Valoraciones No Favorables es mucho menor, sólo representan el 10% del total registrado.

Además de *Dificultad del curso, Evaluación y Habilidades de enseñanza*, los estudiantes refieren a otras características que atañen la subjetividad del docente, por supuesto la subjetividad del docente está inmiscuida de alguna forma en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no obstante, abordaremos dicha cualidad en la siguiente dimensión.

### **5.2.2 Subjetividad y profesionalidad del docente**

La identidad docente se construye a partir de la conjunción de múltiples factores que proceden del mundo social (externos) y de un yo subjetivo (internos). Los primeros resultan de las circunstancias contextuales en las que está inmerso el sujeto, por ejemplo: su experiencia escolar, su formación y experiencia profesional, lugar de origen, todas las normas, valores y conductas que el docente se apropia del exterior para crearse una identidad propia en su vida profesional. Mientras que los elementos que se derivan del yo subjetivo (Internos) devienen de la singularidad del sujeto y de su mirada particular del mundo, es decir, el individuo tiene atributos que lo hacen diferente del *otro*. Berger y Luckmann (2003) disertaron sobre esa internalización de lo social en la formación de una identidad subjetiva, y de cómo esta misma subjetividad es forjadora del mundo social, es un proceso dialéctico del yo subjetivo y el yo colectivo. Es preciso resaltar que Berger y Luckmann no refieren específicamente al ámbito educativo, pero sí es una disertación que impacta todas las esferas del mundo social.

En el contexto educativo hallamos algunos trabajos que, de forma indirecta, coinciden con este razonamiento, es el caso de la antología *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente* (Rockwell [Coord.], 1985), donde se analizan diferentes enfoques de la socialización docente, da cuenta de cómo las tradiciones institucionales, el entorno sociocultural escolar, la trayectoria académica, las experiencias personales y las creencias del docente son relevantes en la consolidación de su identidad y de su práctica profesional, sin embargo, aun en esta amalgama de experiencias hay un elemento diferenciador: la subjetividad, ese rasgo por el cual encontraremos prácticas e ideas semejantes entre docentes pero no idénticas.

Esta reflexión preliminar nos parece oportuna porque entendemos que la figura docente no se concibe desde una perspectiva puramente profesional, hay un *Yo* que se deriva de lo colectivo y lo subjetivo, ambas cualidades son inherentes a la práctica de cada docente. Las valoraciones estudiantiles en torno a la docencia discurren en dos causas: 1) características personales, convicciones, creencias y valores que se derivan de su personalidad y que tienen un impacto en las interacciones dentro del espacio escolar; 2) características profesionales, entre ellas: su experiencia laboral, educación universitaria y sus saberes disciplinares.

En ingeniería Química las valoraciones señalan regularmente los rasgos de personalidad del docente, no sus características profesionales. Hallamos expresiones como: “es enojón” “es un amor” “es dramático” “es exigente” “es grosero” “es nefasto”, etc. Los estudiantes asignan un valor a esos rasgos personales, no es un valor numérico, es un valor etéreo en el cual las relaciones interpersonales prevalecen sobre otras cualidades del docente.

Ellos optan por la cordialidad y la empatía, por todos los atributos que se materializan en respeto y amabilidad, no obstante observamos que sus demandas de “amabilidad” tienen una conexión con la *Dificultad del curso*, especialmente con la comodidad y la facilidad.

Q22 es puro amorooooooooooooooooo un 10 seguro. (Estudiante, Q-122, 2019)

Q59-2 es bien linda y te resuelve todas las dudas. Enseña muy bien y sus exámenes son regalados si hiciste tu previo y reporte. (Estudiante, Q-337, 2019)

Mientras tanto, las actitudes hostiles o ásperas de los docentes ameritan advertencias y consejos para eludir tales situaciones. Las Valoraciones No Favorables expresan lo tenso puede ser el clima en el aula, entre otras inconformidades relacionadas con el actuar de sus profesores.

Q22-2 es medio voluble, puede que un día llegue de malas y se porta medio grosera. (Estudiante, Q-118, 2019)

Definitivamente, la personalidad es uno de los elementos más importantes al valorar a sus docentes, también al elegir sus cursos. Los estudiantes describen el carácter y la forma de

actuar de sus docentes, leemos “es medio mamoncito”, “es dramático”, son alusiones directas a la personalidad del docente.

La ambigüedad de algunas valoraciones se exclama así: “¡no lo recomiendo, es el peor!”, ¿por qué es el peor? No hay explicaciones al respecto, basta con advertirlo y que el lector imagine. Este tipo de expresiones además de sucintas están repletas de ambigüedad e imprecisiones, bien podrían referir a la personalidad del docente o no, por ello las agrupamos en otra subcategoría: *Expresiones ambiguas*, la dividimos en dos vertientes opuestas: “Es bueno” “El mejor” y “Es malo” “El peor”, de esta forma agrupamos aquellas valoraciones que intentan explicar pero no lo hacen, a pesar de ello son enunciados muy recurrentes en el grupo Química y conciernen al docente, ya sea desde su personalidad o su profesionalidad.

En esta dimensión la subcategoría *Personalidad del docente* es el elemento más destacado, en la dimensión anterior son *Evaluación y Dificultad del curso*, hasta ahora son las preocupaciones más estridentes en IQ. En las evaluaciones institucionales de la docencia bien podríamos encontrar otros elementos relacionados con la trayectoria profesional de los docentes, contenidos del curso, asistencia, puntualidad (véase las investigaciones de García y Medeciego, 2014; Reyes, Gonzáles y Be, 2018; Arámburo y Luna, 2013), pero este no es el caso, por lo menos son elementos valorativos que en este espacio informal no tienen tanta importancia.

He aquí una diferencia importante de las evaluaciones institucionales de la docencia y las valoraciones en espacios informales, es claro que los estudiantes manifiestan intereses diferentes conforme al contexto donde se expresan, ¿será que el reflejo de sus inquietudes reales está en la informalidad y no en los espacios con rigor académico?, las consideraciones anteriores nos conducen otra vez a añejas discusiones sobre la pertinencia de las valoraciones estudiantiles en las evaluaciones institucionales de la docencia, ¿tienen los estudiantes argumentos para evaluar a sus docentes? En IQ valoran las Habilidades de enseñanza del docente, no obstante, tienen más relevancia otras características que no son de carácter pedagógico como *Facilidad del curso y Evaluación*.

En la siguiente dimensión abordaremos otros elementos para enriquecer la discusión: aprendizajes escolares y las perspectivas que los estudiantes tienen en torno a estos.

### 5.2.3 *Aprender o no aprender desde la perspectiva de los estudiantes*

En las valoraciones estudiantiles hay un término que se repite y se asume trascendente para los procesos educativos: aprender; reflexionemos sobre cuál es el significado que le atribuyen a este concepto y por qué es uno de los propósitos más importantes del acto educativo, ¿qué es aprender? Aprender va más allá de memorizar, claro que existe un vínculo entre ambos significantes, pero no son equivalentes.

Aprender es la facultad de un sujeto para incorporar conocimientos, que pueden ser disciplinares o académicos, aprender también es apropiarse de actitudes, valores morales, conductas y creencias. Aprendemos cuando desarrollamos habilidades sociales, cognitivas y emocionales. Nuestra capacidad de aprender se despliega en función de nuestra pericia racional, nuestra experiencia y las interacciones que tenemos con diferentes agentes socializadores (familia, escuela, amigos, religión, etc.).

Dada la complejidad y la relevancia del aprendizaje para el desarrollo humano, es de esperar que las instituciones de educación superior atiendan con especial esmero la formación de profesionales en distintos campos del conocimiento. En este sentido, efectuar de mejor manera los procesos de enseñanza y aprendizaje es una empresa obligada si pretenden cumplir con una de las funciones sustantivas de la universidad: la docencia.

En el caso concreto de la formación de profesionales, la normativa universitaria establece que los estudiantes deben acreditar la totalidad de las asignaturas del plan de estudios, no es más que el reconocimiento formal con validez nacional para que alguien pueda ejercer una profesión. Sin duda, la acreditación es un tema importante, los estudiantes lo saben, y por ello perseveran en alcanzar mejores calificaciones escolares, no obstante, hay diferencias abismales entre obtener un título universitario y formar profesionales, ¿qué hace al profesional? Es una discusión ardua que reflexiona sobre la experiencia, la idiosincrasia, el empeño y la preparación académica del sujeto. En el contexto específico de las valoraciones estudiantiles identificamos algunas alusiones afines a este último elemento, los estudiantes de IQ enlazan el concepto de *Aprender* con la preparación académica y la formación profesional, para algunos estudiantes la función de esta relación es más significativa que la sola certificación de sus estudios.

Para comprender mejor dicha cuestión debemos considerar que los estudiantes perciben la diferencia entre aprender y obtener buenas calificaciones, o bien obtener malas calificaciones y no aprender, la pregunta es cuál de ellas es su prioridad.

Al chile no aprendi nada con Q63-1, falte a la mitad de las clases y aun asi saque buena calificacion porque se salió en el final que era como un examen de prepa, lo meti porque mi horario quedaba chido pero sali en ceros (Estudiante Q-380, 2019).

En el grupo de IQ prevalece el interés por las calificaciones sobre *Aprender*,<sup>33</sup> de hecho, son menos las valoraciones que aluden al aprendizaje, cuando esto sucede los estudiantes distinguen *Aprender* de *Acreditar*, pero reconocen que también intervienen otras particularidades que condicionan el aprendizaje, por ejemplo: Problemas para aprender por lo difícil que puede ser un tema o aprender pese a las dificultades y los retos.

Si quieres aprender bien fenómenos [la asignatura Fenómenos de Superficie], aunque vas a llorar demasiado, el paquete 4 (QH062019-3 y QH062019-4). (Estudiante Q-24, 2019).

Si quieres aprender bien & llevarte un buen sabor de boca también te recomendaría a Q11-2. Tranquila, sí vas a pasar (Estudiante Q-55, 2019).

Una vez más aparece la necesidad de apaciguar la angustia: “Tranquila, sí vas a pasar”, su exhorto es: para aprender tienes que ir con el profesor B, claro todo ello sin el riesgo de reprobación, ¿por qué es tan impetuoso este miedo? Ellos saben de la dureza de algunos profesores, pueden ser características auténticas o exageradas del profesor, pero los estudiantes se expresan así.

En el capítulo anterior mencionamos cómo se articula la concepción de aprender en función del papel que asumen los actores educativos implicados, en el discurso de los estudiantes de IQ es evidente la asimetría en la asignación de responsabilidades, frecuentemente delegan toda la responsabilidad del aprendizaje a los docentes.

---

<sup>33</sup> El concepto *Aprender* corresponde a la noción que los estudiantes tienen sobre éste.

Q09-2 es pésimo, no vas a aprender nada, si te interesa ingeniería económica no lo metas. (Estudiante Q-41,2019)

Q62-3 noooo es una excelente persona pero no se aprende bien en su clase  
(Estudiante Q-465, 2019)

En los ejemplos citados, el supuesto es claro: no aprenden por omisión del otro. Cuestionamos previamente, ¿qué hay de los estudiantes en este proceso? Lo señalamos en las valoraciones de Pedagogía y ahora en Química, sin embargo, la situación particular del grupo Química es diferente, en IQ es aún más constante el hábito de culpar a los docentes por la posible ausencia de aprendizajes escolares.

Además de creer que los docentes son responsables absolutos de los aprendizajes escolares, los estudiantes adulan a los profesores que asumen este compromiso y lo cumplen. Vemos actitudes que emergen del encuentro entre el profesional y el sujeto, el docente transita en esta ambivalencia, su actuar se subordina a su formación, su experiencia y características personales, por tanto, es de esperar que haya cualidades como compromiso y responsabilidad. Los estudiantes reconocen este tipo de rasgos y al vincularlos con sus creencias respecto al aprendizaje, aparecen los elogios a los profesores que tienen el compromiso y “se preocupan por hacer que sus estudiantes aprendan”.

Q51mejor jajsaj me dio este semestre y lo qm, se preocupa mucho por hacer que aprenda todo el mundo (Estudiantes Q-278, 2019)

Es bueno, se preocupa porque aprendas se puede llegar a poner nervioso o a equivocarse pero es buena onda (Estudiante Q-186, 2019)

Tenemos claro que el docente es el profesional que encauza los procesos de enseñanza y aprendizaje, su profesionalismo se forja de manera contigua al desarrollo de aptitudes y actitudes que mejoran su práctica. Conforme a ello, el compromiso y la responsabilidad tienen una relación directa con el profesionalismo porque es una forma de involucrarse en su labor docente, por tanto, no es extraordinario que los profesores se preocupen por los aprendizajes de sus pupilos, las complicaciones surgen cuando el docente es el único que asume dicho compromiso.

Hemos señalado algunas particularidades de lo que los estudiantes conciben por *Aprender*, consideremos ahora qué aprendizajes son mejor recibidos por ellos, puede ser una obviedad que los aprendizajes aludidos son los saberes propios de la Ingeniería Química, sin embargo, dentro de este acervo disciplinario hay una característica que los estudiantes estiman: la utilidad. Sí, ellos declaran: “lo que se ve en clase sirve para...”, “es útil para...” La percepción de lo útil tiene diferentes aristas, los estudiantes prefieren aprender aquello que es útil para acreditar el próximo semestre, es útil para ejercer la profesión, es útil para la vida.

Q48-4 es la mera verga, te la pasaras muy bien y aprenderás cosas útiles.

(Estudiante Q-249, 2019).

En Economía y Sociedad mete a Q09, es un tipo super cool (...), lo mejor es que aprendes cosas que te sirven bastante para el campo laboral. (Estudiante Q-35, 2019).

Las expresiones respecto a qué es lo útil son en realidad fragmentarias y difusas, la ausencia de claridad no sólo nos conduce a preguntarnos qué es lo útil para ellos, si bien consideran que hay aprendizajes que son “útiles” y hay otros que no, ¿cuáles son los aprendizajes que no son útiles? Esta concepción de la utilidad no es exclusiva de Ingeniería Química, también observamos algunas referencias en los grupos de Pedagogía, tenemos claro que la educación superior forma para ejercer una profesión, pero ¿por qué reconocer sólo los aprendizajes con un “valor añadido”? los aprendizajes que son encasillados como útiles tienden a relacionarse con la practicidad de conocimientos y habilidades en el campo laboral presente y futuro, al mismo tiempo, los estudiantes optan por especializarse en un área disciplinar y deciden relegar otro tipo de saberes y destrezas.

En esta sección hemos analizado algunas aproximaciones en torno a lo que significa “aprender” para los estudiantes de IQ; una de las limitantes sobre dicha cuestión es la información reducida y fragmentada acerca del tema, recordemos que en Facebook los comentarios son breves y escuetos, aun así, indagamos sobre las responsabilidades de los diferentes actores educativos, las implicaciones y las preferencias en relación con los aprendizajes escolares.

A continuación, examinaremos cómo los estudiantes de IQ valoran a sus docentes en el contexto de la pandemia durante el año 2020, desde luego apreciamos cambios importantes y prioridades diferentes por parte de los estudiantes, revisemos con esmero el siguiente apartado.

### **5.3 Valorar la docencia en tiempos de la pandemia, 2020**

La suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos fue una de las medidas que impactó sobre manera la cotidianidad y la formación escolar de millones de niños, jóvenes y adultos en todo el país. Ante el cierre de los espacios públicos, los medios digitales fueron una alternativa para mantener la comunicación en distintas esferas sociales, el informe de Hootsuite/We Are Social (2021) destaca que el uso de redes sociales digitales en todo el mundo incrementó 13% por las restricciones de movilidad durante la pandemia.

En México la educación superior subsistió con el soporte tecnológico de plataformas digitales como Zoom, Google Meet, Google Classroom, las redes sociodigitales Facebook y WhatsApp, así como el servicio de correo electrónico. De todas estas herramientas, Facebook ha sido uno de los medios más importantes para la convivencia entre escolares, fuimos testigos de la sustitución temporal de las interacciones escolares presenciales por la sociabilidad escolar en red y presenciemos algunas de sus implicaciones, entre ellas la proyección restrictiva de las interacciones personales en los dispositivos digitales.

En primer lugar, veremos cómo fue el inicio de esta coyuntura y qué vicisitudes surgieron en el grupo, posteriormente analizaremos cuáles fueron sus implicaciones en las valoraciones estudiantiles. Las primeras reacciones se manifestaron con el primer comunicado de la universidad ante la suspensión de clases presenciales por la contingencia sanitaria. Resalta la pluralidad de opiniones, el diálogo amistoso entre pares, la ironía y la burla. Dichas cualidades resultan obvias en un espacio donde se interactúa de tú a tú y está lejos de la formalidad académica de la Facultad.

— Ya nos chingamos 😞 La ciencia NUNCA debe detenerse menos en estos casos que es tan "necesaria" su participación.

— no mamen JAJAJS neta dice eso? Wey Wtf si somos un buen, neta ya cuando haya muertos olv.

Hubo quienes cuestionaron la decisión de suspender las clases e incluso eran objeto de burla, sin embargo, la comunidad universitaria tenía una preocupación real por los efectos del virus que se observaban en el entorno internacional.<sup>34</sup> En otros casos había pretensiones diferentes, a veces sólo era el deseo de suspender las clases, ¿las razones? Quizá el hartazgo, el tedio o la intención genuina de descansar unos días, no son claros los motivos, lo que sí es evidente es el afán de detener las clases.

— Yo creo que a la facultad le vale tanta verga que nos vamos a chingar y hasta el viernes sera el último día.

—pinches anales.

— que decepción.

Los diálogos reflejan un caudal de emociones, predomina la incertidumbre. Entre la impaciencia que irradia alguien pregunta sobre las dificultades que podría enfrentar la Facultad en este contexto.

—Es que hay carreras que bien pueden cursar todo en línea.... En las nuestras no. Hay que ver cómo, de qué forma y con qué recursos podemos implementar algunos cursos en línea.

—Al menos cubrir lo más que se pueda en la parte teórica para volver a nada más laboratorio, se me ocurre.

—En el caso de las teorías pueden usar la tecnología, los profesores jóvenes pueden adaptarse fácilmente.

La cuestión era cómo enfrentar el escenario educativo derivado de la emergencia sanitaria, ¿realmente podría la Facultad trasladar todo su sistema de enseñanza a la modalidad en línea?

---

<sup>34</sup> En aquellos momentos (marzo de 2020) no se observaban los mismos estragos del virus en nuestro país

En definitiva, la respuesta es no, el trabajo experimental en laboratorios no puede remplazarse totalmente aun con el software más sofisticado del mercado.

Profesores y estudiantes conocen las limitaciones para la enseñanza de la Química vía medios digitales, no obstante, la pandemia en ciernes no vaticinaba circunstancias tan complicadas en el ámbito educativo, en marzo del 2020 era inverosímil que la pandemia permaneciera más de un mes, por lo cual era aceptable un plan a corto plazo que diera preferencia a las asignaturas no experimentales, y posteriormente retomar las prácticas en los laboratorios.

La efervescencia y la preocupación llegó con el paso del tiempo, la pandemia no terminaba y la emergencia sanitaria se agudizaba sin el desarrollo de las vacunas para mitigar los estragos del virus. En este punto, el grupo ya no era sólo un espacio de convivencia y compañerismo escolar, algunos discursos referían a situaciones privadas y familiares, se expandían los relatos sobre las dificultades de salud y económicas que enfrentaban en sus hogares. El grupo creado para expresar valoraciones acogía otros propósitos más cercanos a las circunstancias coyunturales y la necesidad generalizada de comunicarse por medios digitales.

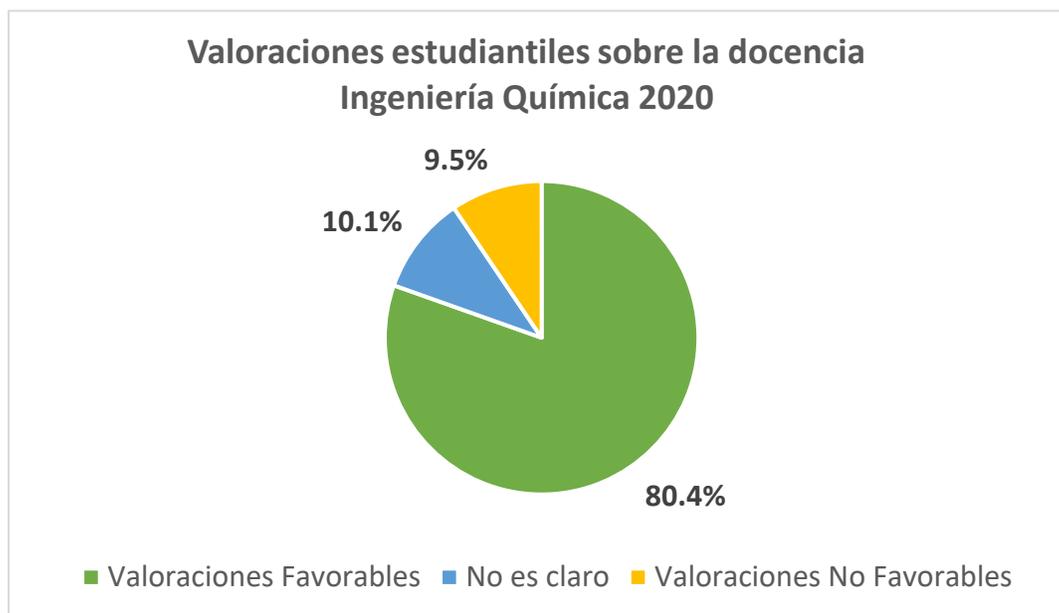
Estas nuevas condiciones significaron un cambio importante en el contenido del grupo, pese a ello decidimos continuar con nuestra estrategia metodológica y enfocarnos en nuestro objeto de estudio: valoraciones estudiantiles sobre la docencia en la universidad.

### **5.3.1 *La información recopilada***

Previamente mencionamos algunas características del contexto para reconocer las condiciones excepcionales de nuestro campo de estudio. A continuación, presentaremos los datos que sintetizan la información obtenida en Facebook.

En el grupo de Química recabamos 603 valoraciones durante el año 2020, todas ellas fueron publicadas por estudiantes de Ingeniería Química. El 80.4% son Valoraciones Favorables (FV), mientras que el 10.1% son No Favorables (VNF), el 9.5 % restantes son valoraciones sin una orientación evidente (No es claro) y no podemos agruparlas en Favorables ni en No Favorables.

**Figura 17**

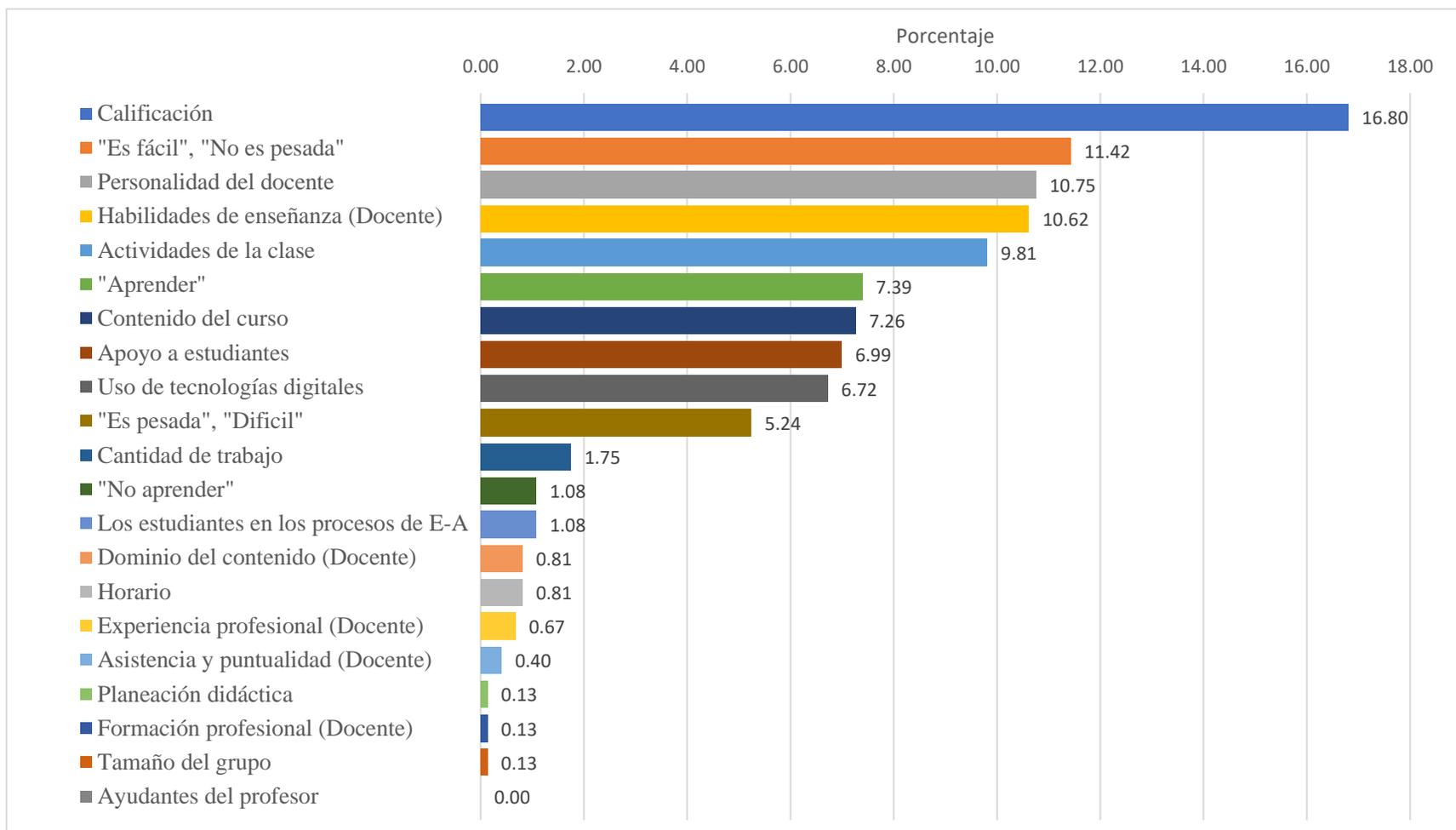


Fuente: Elaboración propia con base en los datos recabados en el grupo de Facebook *Recomendaciones Facultad de Química UNAM*.

Imperan las Valoraciones Favorables, los porcentajes mostrados en la gráfica son semejantes a los expuestos en las valoraciones de Pedagogía (2019 y 2020) e Ingeniería Química (2019), por lo tanto, reafirmamos que en este espacio particular de Facebook los estudiantes reconocen y aprecian la labor docente en su universidad.

Es importante precisar que no todas las valoraciones argumentan su orientación (Favorable o No Favorable), simplemente mencionan el nombre del profesor y reafirman su recomendación. De las 603 valoraciones, 251 (41%) no tienen argumentación, el porcentaje de estudiantes de IQ que no argumenta su respuesta es ligeramente mayor que en Pedagogía (32.3% en el 2019 y 39% en el 2020). En Ingeniería Química (2020) las valoraciones que sí tienen argumentos aluden a: *Calificación, Facilidad del curso, Personalidad del docente, Habilidades de enseñanza del docente y Actividades de la clase*. En la siguiente gráfica veremos con más precisión cuáles son los elementos valorativos con mayor frecuencia.

Figura  
**¿Qué temas mencionaron los estudiantes de IQ al valorar a sus docentes en Facebook durante el año 2020?**

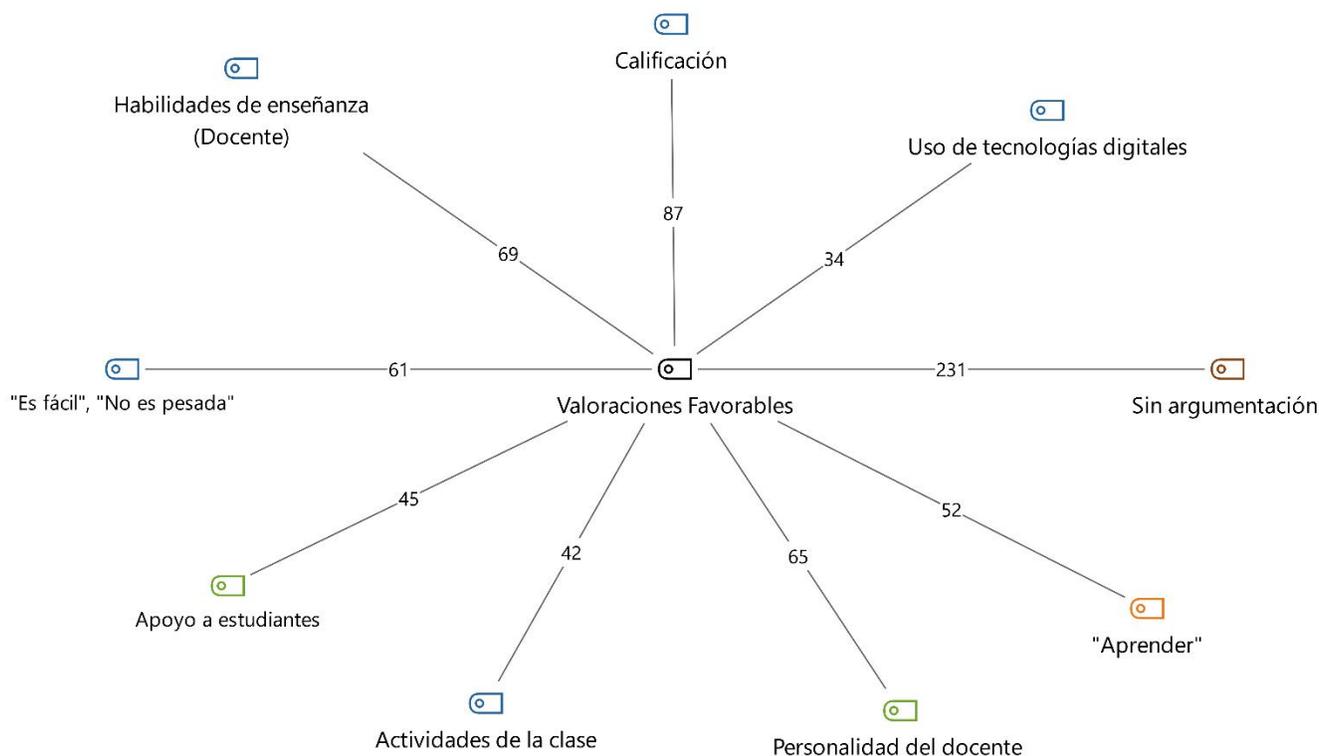


Fuente: Elaboración propia con base en los datos recabados en el grupo de Facebook *Recomendaciones Facultad de Química UNAM*, 2020.

Los seis elementos más frecuentes son consistentes con las valoraciones estudiantiles de IQ durante el año 2019. Los intereses centrales de los estudiantes antes y durante la pandemia se enfocaron en: *Calificación, Facilidad del curso y Personalidad del docente*, entonces, ¿la pandemia no tuvo alguna incidencia en las valoraciones estudiantiles de IQ? Sí la hubo, aunque no fue tan evidente el cambio, las subcategorías *Apoyo a estudiantes y Uso de tecnologías digitales* fueron más recurrentes durante el año 2020. Es comprensible la demanda de apoyo en un contexto de escolarización no presencial, las interacciones a distancia generan sensaciones de aislamiento, desidia y desamparo en los estudiantes. La trascendencia del elemento *Uso de tecnologías digitales* también es razonable por la enseñanza a través de dispositivos digitales. En los apartados siguientes explicaremos con más detalle cada dimensión de análisis: 1) *Valoraciones sobre la enseñanza*, 2) *Subjetividad y profesionalidad del docente* y 3) *Aprender o no aprender desde la perspectiva de los estudiantes*.

Para el análisis de las valoraciones estudiantiles sistematizamos y organizamos la información para entender cómo se articulan los diferentes elementos valorativos al recomendar y no recomendar a un profesor, por tanto, separamos los elementos en función de su orientación Favorable y No Favorable (igual que en los análisis anteriores). La figura número 18 muestra los elementos están asociados a una orientación Favorable.

Figura 18  
**Ingeniería Química 2020: Elementos que inciden en las Valoraciones Favorables**



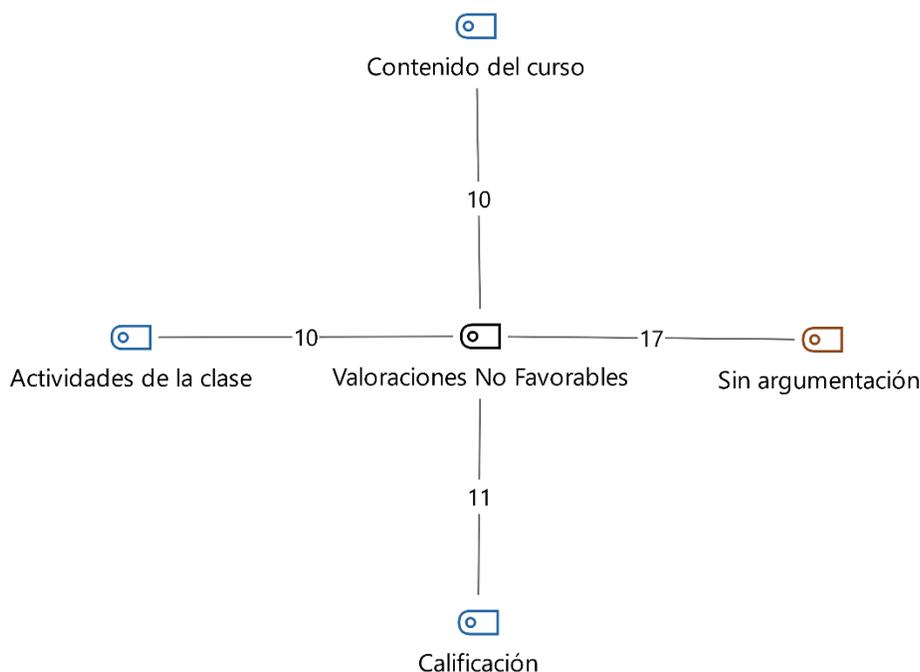
Horario	Adjetivos ambiguos: "Es bueno" "El mejor"	Adjetivos ambiguos: "la clase es buena"	Contenidos de la clase
Tamaño del grupo	Domínio del contenido		"Es pesada" "Difícil"
	Asistencia y puntualidad		Cantidad de trabajo
	Experiencia profesional		Los estudiantes en los procesos de E-A
	Formación profesional		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el grupo de Facebook *Recomendaciones Facultad de Química UNAM*, año 2020.

En el año 2020 los elementos valorativos más frecuentes en la orientación Favorable fueron: *Calificación*, *Habilidades de enseñanza del docente*, *Personalidad del docente*, *Dificultad del curso* ("Es fácil, no es pesada"), *Aprender* y *Apoyo a estudiantes*. El uso de Tecnologías Digitales es más notorio en este periodo, precisamente por la pandemia y la escolarización no presencial.

En las Valoraciones No Favorables los elementos que más inciden son: *Calificación*, *Contenido del curso* y *Actividades de la clase*.

Figura  
**Ingeniería Química: Elementos que inciden en las Valoraciones No Favorables**



Horario	"No aprender"	Personalidad del docente	Adjetivos ambiguos: "la clase es mala, tediosa"	Habilidades de enseñanza
		Experiencia profesional		Uso de tecnologías digitales
		Apoyo a estudiantes		"Es fácil" "No es pesada"
		Adjetivos ambiguos: "Es malo" "El peor"		"Es pesada" "difícil"
		Dominio del contenido		Los estudiantes en los procesos de E-A
				Cantidad de trabajo
				Planeación didáctica

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida en el grupo de Facebook *Recomendaciones Facultad de Química UNAM*, año 2020.

Una vez que hemos señalado los elementos más importantes en términos de frecuencia, analizaremos desde una perspectiva etnográfica cómo se articulan, qué significan y por qué son esenciales para los estudiantes, desarrollamos el análisis con las dimensiones que

establecimos en el diseño metodológico y en el mismo orden que en Pedagogía (2019 y 2020) e Ingeniería Química (2019). Reiteramos las dimensiones: *Valoraciones sobre la enseñanza*, *Subjetividad y profesionalidad del docente*, y *Aprender o no aprender desde la perspectiva de los estudiantes*.

### **5.3.2 Valoraciones sobre la enseñanza**

El cambio a la educación remota fue repentino y provocó cambios significativos en el desarrollo de las actividades escolares, las discusiones para enfrentar este estado coyuntural siempre se enfocaron en replantear formas de enseñanza con el soporte de los únicos medios posibles: tecnologías digitales, sí los dispositivos de comunicación instantánea, las tecnologías que nos hacen transitar del espacio de los lugares físicos al espacio de los flujos en la red —como diría Castells, (2005)—, las herramientas que nos dan una percepción más flexible del tiempo: sincrónico y asincrónico.

Aun con las posibilidades de las tecnologías digitales permanecían las dudas acerca del actuar de los docentes en esta modalidad, bien es cierto que la educación universitaria precisa de una reflexión sobre sus procesos y fines. No basta con el acceso al software más sofisticado sin la deliberación previa de las cuestiones que orientan el acto educativo, entre ellas destacan: cuáles son las facultades intelectuales, sociales y morales que atañen a la escuela, cómo desarrollarlas y para qué hacerlo. Es un proceso complejo que implica tiempo de reflexión, un plan de trabajo, compromiso de los actores implicados, infraestructura, recursos materiales, seguimiento y evaluación del proyecto en cuestión.

Sin embargo, la pandemia que inició en el 2020 fue inadvertida para los hacedores y reformadores de políticas educativas, inesperada para los docentes, estudiantes, directores, padres de familia, imprevista para todo el sistema educativo y para quienes lo observan y estudian. La avalancha sanitaria llegó y nadie estaba preparado. El acto institucional más inmediato para acatar las medidas sanitarias fue la suspensión de clases, posteriormente ante la imposibilidad de reabrir los espacios públicos optaron por la educación mediada por tecnologías digitales, era un designio más improvisado que planeado, docentes y estudiantes reanudaron las clases con los recursos tecnológicos a su alcance —a veces limitados— y en la mayoría de los casos sin experiencia en esta modalidad de enseñanza.

En la Facultad de Química los problemas eran más profundos, fue necesario dejar de lado (varios meses) las asignaturas con prácticas en el laboratorio y centrarse en las asignaturas consideradas “teóricas”.

Los profesores de IQ buscaron y eligieron los medios para resarcir el contacto que se perdió en la suspensión de clases. Los medios de comunicación digitales que más utilizaron fueron: WhatsApp, Zoom, Skype, Google Meet, Teams y YouTube, la red sociodigital Facebook era muy empleada pero no fue ninguna novedad en este periodo, docentes y estudiantes se comunicaban a través de Facebook desde antes de la pandemia. Por otro lado, los chats grupales en WhatsApp también eran comunes entre compañeros universitarios, no solían incluir al profesor. En la pandemia la inmediatez de WhatsApp fue muy útil para que profesores y estudiantes logaran contactarse sin la necesidad de tener clase por videollamada (con Zoom, Skype o Meet).

El cierre de los espacios públicos tuvo efectos en las practicas escolares y estas mismas prácticas influyeron en las valoraciones estudiantiles. Ahora la distancia y el uso de tecnologías digitales establecía condiciones insólitas, antes de la pandemia los docentes tenían una forma de enseñanza conocida, ya no podía ser así.

Raza, antes que nada buenas noches, a quien de estos profesores me recomiendan para este semestre ogte en línea (Estudiante PQ-01, 2020)

Hola, quimiamogos a quién recomiendan para el zoomsemestre? (Estudiante PQ-02, 2020)

La característica “en línea” y el apelativo “zoomsemestre” son recurrentes en los comentarios de Facebook, son también el distintivo, la etiqueta de cambio, significaba asumir que los profesores valorados favorablemente por los estudiantes podrían cambiar en esta nueva modalidad de enseñanza. En este proceso de cambio, los estudiantes se preguntaban cómo utilizaban los docentes dichas herramientas digitales, qué actividades hacían, y por su puesto cómo calificaban, ¿había riesgos de no acreditar la asignatura?

Q-71, va muy lento, pero sale en corto con 10, dio buenas clases en línea, iba haciendo ejercicios en un bloc de notas, algunos los resuelve en Excel, y los mandaba por correo junto con sus presentaciones. (Estudiante Q-434, 2020).

En las valoraciones de IQ hay una peculiaridad que llama la atención, los estudiantes perciben varias ventajas de tener cursos en línea (para las asignaturas “teóricas”), entre las bondades de las plataformas digitales reconocen la grabación de las clases, si tienen dudas recurren a la grabación, escuchan las explicaciones del profesor, observan la elaboración de los ejercicios paso a paso, practican y detienen el video si es necesario. Entienden que grabar las clases es una ventaja que no había en la escolarización presencial.

En IQ también tienen intereses propios y formas de actuar que corresponden a la naturaleza de su disciplina, observamos cómo actúan frente a un problema de su área. Las ecuaciones químicas se resuelven satisfactoriamente a partir de la comprensión del fenómeno químico, el estudio cuidadoso de la ecuación y la resolución continua de ejercicios, por ello valoran la explicación que se repite, las palabras sin connotaciones y el archivo que muestra paso a paso cómo se resuelve el ejercicio solicitado.

en línea también mandó muchos PDF's bastante bien explicados y con muchos ejemplos, siempre te deja muchas tareas pero son súper cortas, éstas te ayudan mucho pues así son sus exámenes. (Estudiante Q-288, 2020)

Yo llevé a Q182, y sus PDF's eran muy claros y con cero ambigüedades. (Estudiante Q-117, 2020)

Es muy bueno y paciente, trabajo con pdf's que por cierto son bastantes digeribles, “tiene buen material en línea” (Estudiante Q-287, 2020)

La repetición y la práctica son atributos muy valorados, así se preparan para el examen y están más seguros de acreditar el curso. En la resolución de ejercicios, los estudiantes se apoyan de los materiales didácticos (ya sean textos o videos) que su profesor les proporciona, la variedad y la claridad de estos materiales son cualidades que toman muy en serio, aprueban las lecturas “digeribles”, sin abstracciones complicadas y sintéticas, además de los textos

digitales, optan por el material audiovisual y lo valoran en los mismos términos: claridad de la explicación y gradualidad (paso a paso o punto por punto).

Q14-3 rifó en zoomestre, sus clases las transmitía en su canal de youtube así que podías verlas con calma, explica muy claro (Estudiante Q-102, 2020)

es tambien un excelente profe, el nos subia videos de lo que deberiamos ver en clase explicado con su preciosa voz todo detallado jajaja trabajamos con las plantillas y nos explicaba bien (Estudiante Q-348, 2020)

Es de resaltar el uso de múltiples herramientas digitales en las actividades escolares, leemos en los comentarios de Facebook las vicisitudes que varios profesores enfrentaron para adaptarse a la educación remota de emergencia: los que aprendieron a grabar videos y subirlos a YouTube, los que investigaron qué es un blog didáctico y crearon uno, los profesores que emplearon simuladores virtuales para mitigar los estragos por la ausencia de laboratorios reales.

Mencionan varias situaciones similares, los estudiantes saben de los retos educativos en pandemia y aprecian a los profesores que lograron acoplarse a las nuevas condiciones de enseñanza. Así también identificaron algunas situaciones que no fueron de su agrado, desde profesores que nunca organizaron sesiones en línea, hasta inconformidades por el contenido del curso y la falta de profesionalismo del profesor.

Lleve a Q212 en la 1 y me super arrepentí. Es barco, pero no enseña mucho. Sus clases son con puras diapositivas y bueno, siendo honesto, no domina ningún tema (parte de su texto lo copiaba de Wikipedia y ni lo citaba). No es opción. (Estudiante Q-138, 2020)

A pesar de ello, prevale el reconocimiento a los docentes, valoran favorablemente a los profesores que se esforzaron o “se rifaron en línea” —tal cual lo escriben—. El 80.4% de las valoraciones registradas durante todo el 2020 fueron favorables, justo por las condiciones de no presencialidad y la improvisación de esta modalidad el porcentaje podría evidenciar que

hubo entendimiento mutuo entre docentes y estudiantes e intentaron cumplir sus obligaciones escolares.

Se notó que se esforzó muchísimo porque en las clases presenciales era de escribir en el pizarrón y hacer los problemas. En línea los hacía paso a paso y te enseñaba los gráficos. La neta aprendías y era bien bonita la clase (Estudiante Q-124, 2020)

La aprobación de los docentes no sólo tiene que ver con los recursos tecnológicos empleados sino con las estrategias y las habilidades de enseñanza. En Facebook elogian al profesor que “enseña bien” y “explica bien”, ambas formas se relacionan entre sí y de ellas se desglosan otras características más específicas, para explicar tal cuestión formulamos las preguntas: ¿qué significa enseñar bien?, ¿cómo identifican a un profesor que “enseña bien”? Las preguntas no fueron expuestas directamente a los estudiantes de IQ, pero elaboramos las respuestas a partir de diferentes enunciados en las valoraciones estudiantiles, veamos:

¿Cómo identificas a un profesor que enseña bien? “sabe transmitir conocimientos”, “le entendía todo”, “es muy pedagógico”, “explica todo a detalle”, “es concreto”, “te da muchos ejemplos”, “es súper ordenado en su pizarra lo cual hace que todo te quede bastante claro”, “muy digerible su clase” “explica muy bien tiene esa habilidad”.

Retomamos varias expresiones de estudiantes diferentes para construir una respuesta común, las distintas perspectivas se complementan entre sí y proporcionan un panorama más amplio de lo que significa para ellos “enseñar bien”. Si bien el ejercicio docente precisa de saberes disciplinares (del área del conocimiento que el docente domine) y saberes didácticos, vemos en las valoraciones estudiantiles que “enseñar bien” es fundamentalmente una habilidad del docente y esa habilidad se vincula con el uso del lenguaje: “es claro”, “es concreto” “explica bien”, son enunciados habituales que de manera directa o indirecta externan las inquietudes de los estudiantes respecto a la docencia, por ello tenemos menos alusiones al dominio del contenido y la formación profesional de los docentes y más a la capacidad de expresarse claramente.

El lenguaje “accesible”, la claridad y las estrategias de enseñanza son los rasgos clave para alcanzar aquello que los estudiantes llaman “saber transmitir conocimientos”, ciertamente es

una expresión característica en el grupo de Química, examinaremos su significado en la dimensión correspondientes al Aprendizaje, por ahora ratificamos que es una de las habilidades del docente más valoradas por los estudiantes.

*De Habilidades de enseñanza, Actividades de la clase y Uso de Tecnologías Digitales transitamos a Evaluación y Dificultad del curso.* Abordaremos estas últimas subcategorías por un motivo simple: además de la enseñanza y el aprendizaje, en IQ hay una inquietud desahogada por acreditar las asignaturas. En las valoraciones del 2019 advertimos este escenario de desasosiego en torno a las calificaciones, por supuesto las calificaciones no son sinónimo de evaluación, no obstante, los estudiantes así lo enuncian, evaluación para ellos equivale a calificación, entregables y acreditación. Durante la pandemia la incertidumbre se agudizó, los docentes tenían que calificar a pesar de la distancia y la enseñanza vía medios digitales, había dudas respecto a los trabajos y los exámenes que se tomarían en cuenta para calificar a los estudiantes.

El examen es la prueba de conocimiento que más causa tensión entre los estudiantes de IQ, todos quieren saber qué tan difícil es el examen, no lo manifiestan abiertamente cuando piden recomendaciones, pero es una pregunta implícita que responden directamente, en IQ las conversaciones sobre la dificultad del examen son más que ordinarias, aunque no haya preguntas directas sobre el tema.

—Recomendaciones de quinto semestre para la carrera de IQ (Estudiantes PQ-03, 2020)

—yo lleve a Q67-4, mmmm la verdad yo te sugiero que estudies bien de los artículos que te deja, los exámenes los hace en [cursos.quimica.unam.mx](https://cursos.quimica.unam.mx), puedes preguntarle lo que sea, las tareas son extras para subir tu calificación en los exámenes, da clases en zoom (Estudiantes Q-429, 2020)

Y cuando no son los exámenes son los trabajos para entregar y la calificación, si es fácil es mucho mejor, destacan a los profesores que sin mucho esfuerzo los califican con 10. La situación no era diferente antes de la pandemia, si bien “la ley del menor esfuerzo” no es una condición generalizable, nuestros registros nos indican que en los años 2019 y 2020 los

elementos que más destacan en las valoraciones favorables son Calificación y Facilidad del curso.

Con el profe Q112-4 es muy fácil pasar, es accesible y muy paciente. En clases on line solo dejó entregar dos trabajos muy sencillos y casi todos sacamos 10. (Estudiante Q-85, 2020).

Reconocemos también que este trabajo tiene algunas limitaciones relacionadas con el concepto Facilidad del curso, los estudiantes utilizan con suma frecuencia el término Fácil, pero carecemos de los elementos suficientes para señalar con precisión qué es fácil para ellos. Tenemos algunas aproximaciones: es fácil porque es menos trabajo, es fácil porque los ejercicios que el docente califica son similares a los ejercicios resueltos en clase, es fácil porque si estudias el examen es fácil, es fácil porque puedes obtener 8, 9 o 10 de calificación sin mucho esfuerzo, es fácil porque si cumples todas tus obligaciones escolares tienes 10, ahora bien, ¿lo que es fácil para uno es fácil para todos? En realidad, el concepto está atiborrado de subjetividad, hay muchas imprecisiones, pero es un significativo frecuentado y determinante en las Valoraciones Favorables.

Hasta aquí hemos revisado las subcategorías: *Actividades de la clase*, *Habilidades de enseñanza del docente*, *Uso de Tecnologías Digitales*, *Evaluación y Dificultad del curso*. Las cinco subcategorías destacan en el marco de la pandemia y la escolarización no presencial, así mismo corresponden a la dimensión *Valoraciones sobre la Enseñanza*. En el siguiente apartado exploraremos las características más representativas de la dimensión *Subjetividad y profesionalidad del docente*.

### ***5.3.3 Subjetividad y profesionalidad del docente***

Sin importar el contexto, los estudiantes siempre optan por los entornos y las interacciones libres de hostilidades. Buscan a la profesora “amable”, al profesor que “es un amor”, la amabilidad es más importante que la preparación académica de los docentes. En IQ estos rasgos pueden expresarse de diferentes maneras, incluso parecen contradictorias, pero no lo son: el lenguaje gentil, claramente afectivo y el lenguaje áspero, violento que también expresa simpatías y amistad.

Es bien buena onda, muy linda y super comprensible (Estudiante, Q-309, 2020)

Q31-5 es súper bueno, en ocasiones es muy grosero pero nada fuera de lo común. (Estudiante Q-237, 2020).

Al inicio de este capítulo señalamos algunas características identitarias en el grupo de Química, hablamos sobre el lenguaje, la brusquedad que a veces tienen sus expresiones y cómo entre ínfulas tienden a exagerar los atributos de los profesores que admiran: “el profe es la reata”. Las interacciones entre compañeros tienen esta peculiaridad, pero qué hay de las interacciones entre docentes y estudiantes, el segundo testimonio nos da indicios que dicha relación también puede estar marcada por esas asperezas en el lenguaje, el profesor “es muy grosero”, a pesar de ello es un profesor recomendado y es “súper bueno”. Hacemos énfasis en este enunciado porque ser grosero es un rasgo de personalidad que puede ser aceptado en Ingeniería Química, no fue así en las valoraciones de Pedagogía, en el grupo de Pedagogía ser grosero está asociado a una valoración negativa.

La personalidad del docente es el tercer elemento más aludido en las valoraciones de IQ, tan solo después de *Evaluación y Facilidad del curso*. El docente es gentil o descortés, sea como fuere, la personalidad es tan importante que encontramos valoraciones que sólo describen la personalidad del docente, sucede lo mismo en otros estudios (Véase Davison y Price, 2009), desde luego lo observamos también en los análisis anteriores con los grupos de Pedagogía 2019, 2020 y Química 2019. En los espacios informales percibimos muestras de aprecio y afecto, lo afectivo de hecho no se revela en las evaluaciones institucionales.

100% Q10-2, es un amor de profe 🤩 (Estudiante Q-74, 2020)

Q33 es bien tiernaaaa 😊 (Estudiante Q-242, 2020)

Como ya mencionamos, en IQ pueden aceptar al profesor “grosero” y de carácter fuerte, pero en tiempos de pandemia algunos prefieren al profesor “paciente” y con la disposición de resolver dudas sin importar su simpleza. Es el profesor que no exhibe a sus alumnos, el que es empático y tiene la paciencia de repetir la explicación y los ejercicios de la clase.

QH102, da todo muuuy fácil de entender y está dispuesto a responder hasta la duda más tonta que tengas (Estudiante Q-77, 2020)

Diría que es buena idea si metes a Q71, el zoomestre que dio fue muy bueno, fue claro y siempre te respondía las dudas que llegarás a tener (Estudiante Q-435, 2020)

Las subcategorías *Personalidad del docente* y *Apoyo a estudiantes* están muy relacionadas, aunque esta última se refiere a la disposición del docente para retroalimentar, resolver dudas y acompañar a sus estudiantes en todo el proceso educativo. Durante la escolarización no presencial, el apoyo de los docentes fue crucial para los estudiantes, reconocían a los profesores más “comprometidos”, aquellos que se esforzaron en dejar claro los temas de la clase, los profesores que propiciaron un clima de confianza para que los estudiantes externaran sus dudas sin ningún temor, la cordialidad en las interacciones es paralela al acompañamiento de los docentes. En contraste, los adjetivos negativos resultan de la omisión de ambas condiciones.

en la clases en linea nos dejo olvidados (yo lo lleve en balances) solo tuvimos una clase por skype, mandaba ejercicios pero nadamas (Estudiante Q-348, 2020)

La distancia y las interacciones limitadas con sus docentes generaba en algunos casos una sensación de desamparo. La pandemia no concluyó en el 2020, con el paso del tiempo notamos mayor cansancio y hartazgo por la escolarización no presencial, esto incluye a los cursos de los profesores que inicialmente fueron valorados favorablemente. Recordaban la naturaleza práctica de la Ingeniería Química, poco a poco notamos rechazo por los cursos en línea, las explicaciones por Zoom, las presentaciones en PowerPoint, aun con la profesora más amable y dispuesta a resolver dudas. A finales del 2020, era más evidente la ansiedad por regresar a los laboratorios de la Facultad, en la siguiente dimensión veremos con más detalle cómo vivieron esta situación y las dudas acerca de Aprender o No Aprender en un entorno digital.

### ***5.3.4 Aprender o no aprender desde la perspectiva de los estudiantes***

Respecto al Aprendizaje identificamos algunas condiciones significativas en el contexto de la enseñanza mediada por tecnologías digitales. La primera condición concierne a los actores involucrados en los aprendizajes escolares, los estudiantes solicitan que los docentes “sepan transmitir conocimientos” con el soporte de los recursos tecnológicos a su disposición. La expresión “saber transmitir conocimientos” es típica entre los estudiantes de Ingeniería Química y describe al aprendizaje como proceso unidireccional de docentes a estudiantes, la noción de aprendizaje en estos términos es posible por la naturaleza de su disciplina, la Ingeniería Química es una ciencia con fines prácticos, es decir se fundamenta en la aplicación de la Química, emplea procesos estipulados y específicos, como toda ciencia se basa en el método científico.

En este contexto, los estudiantes aprenden su disciplina con el apoyo de diferentes materiales didácticos, pero sobre todo con el ejemplo de sus profesores, los estudiantes ven, comprenden y repiten las ecuaciones químicas, las operaciones matemáticas, los ejercicios en los simuladores virtuales, las explicaciones sobre el fenómeno estudiado, etc., por lo tanto, no es extraño que prefieran al profesor que “sabe transmitir conocimientos”.

Las valoraciones estudiantiles en el 2020 reafirman al docente como responsable categórico de los aprendizajes escolares, la pandemia no sólo agudizó esta situación, sobrevino otro conflicto que al final del año logró reducir el interés por los profesores con esta habilidad de “transmisión”, ya no sólo era el docente sino la enseñanza a distancia, estaban cansados de sólo mirar su dispositivo mientras la profesora hablaba, de enviar los ejercicios resueltos y esperar pacientemente las correcciones, se preguntaban cuándo volverían a los laboratorios de la Facultad, pensaban en las consecuencias de seguir trabajando en línea.

la neta ya estoy hasta los huevos de clases en línea, siento que sólo están dejando tareas por dejar que se vuelve tedioso y no se aprende bien, que hasta me dan ganas de dejar de entrar a todas y estudiar todo por mi cuenta alv. ¿Y si me estoy perdiendo de mucho el laboratorio? 😞

La segunda condición tiene que ver con la prolongación de la educación remota y sus efectos en el aprendizaje. A estas alturas de la pandemia, a pesar del esfuerzo y las buenas intenciones de los profesores, había una sensación generalizada de “no aprender bien”. Hacemos énfasis en este detalle porque el escenario es distinto de Pedagogía y Química 2019, en la interpretación de aquellos contextos destacamos las responsabilidades de dos actores involucrados: estudiantes y docentes, ahora es fundamental señalar la importancia del espacio físico y las herramientas del laboratorio, IQ es una carrera con fines prácticos y de aplicación del conocimiento, no basta con tener cursos en línea.

En el 2019, los estudiantes tenían acceso a los laboratorios de la Facultad por ello no aluden a estos espacios en sus valoraciones. En 2020 ansían regresar a sus laboratorios, comprenden que sin ellos habrá repercusiones en su formación profesional. Ante la permanencia y la incertidumbre que generaba la pandemia, algunos consideraron la posibilidad de suspender temporalmente sus estudios.

No sé que sea mejor, continuar con el trabajo online a marchas forzadas o, “tirarlo a la basura” y retomar clases presenciales

Hola compañerxs, saben si de podrá dar de baja temporal este semestre (al final) y/o más de una materia? foto de pollito para me hagan caso 🙄 🙄

La pandemia y la escolarización no presencial dejaron estragos importantes en la educación, en este caso las valoraciones estudiantiles refieren a los aprendizajes perdidos pese al esfuerzo de los profesores. Desde luego hay matices evidentes si comparamos las valoraciones de los grupos de Pedagogía y Química durante el 2020, particularmente en IQ tienen una necesidad práctica, consolidan sus aprendizajes en el laboratorio, por tanto, la valoración de la docencia ya no tiene el mismo sentido que en otras carreras donde relegan la responsabilidad del aprendizaje a los docentes.

En IQ hay condiciones diferentes y también expresan sus demandas de manera diferente porque es parte de su identidad profesional. En la interpretación de las valoraciones advertimos algunos rasgos que resaltan las preocupaciones y los intereses de los estudiantes respecto a la docencia, recabamos los comentarios en dos licenciaturas con contextos

diferentes (escolarización presencial y no presencial, antes de la pandemia y durante la pandemia). En las conclusiones de este trabajo, examinaremos cuales son los elementos valorativos más relevantes para los estudiantes y cómo son esos contrastes conforme al contexto.

## Conclusiones

El uso de redes sociodigitales es cada vez más frecuente en nuestra cotidianidad, incorporamos estos medios para comunicarnos, para interactuar a pesar de la distancia. Es un caudal digital que ha trascendido todas las fronteras del mundo social: familia, trabajo, escuela, ocio, etc. Dadas las condiciones es preciso estudiar estas nuevas realidades, conocer cómo se configuran los espacios en línea y cómo permean en los ámbitos fuera de línea.

El trabajo que presentamos es una etnografía digital en la que identificamos y analizamos los elementos que influyen en las valoraciones de los estudiantes sobre la docencia en la universidad. En la red sociodigital Facebook observamos las dinámicas de participación estudiantiles, de ahí obtuvimos la información que concierne a nuestro objeto de estudio. Elegimos Facebook porque tiene dos particularidades interesantes: el acceso a la red es cotidiano entre universitarios de la UNAM y es un espacio informal de convivencia.

En la informalidad los estudiantes valoran a sus docentes, destacan cualidades que son importantes para ellos, escriben lo que piensan lejos de la formalidad académica y la rigidez metodológica de las evaluaciones institucionales. La espontaneidad en Facebook no es un inconveniente para este trabajo porque no pretende hacer un ejercicio de evaluación de la docencia, es de hecho una etnografía. Nos acercamos a las preocupaciones estudiantiles más significativas, observamos sus inquietudes, lo que buscan y lo que evitan de la figura docente.

Al momento de realizar esta investigación no hallamos otros estudios similares en el país. Los trabajos más cercanos disertan sobre la evaluación docente en contextos institucionales o académicos. La decisión de analizar las valoraciones estudiantiles en espacios informales surge del deseo de explorar el tema desde un enfoque diferente. En la búsqueda de esta nueva perspectiva, nos preguntamos: ¿cómo valoran los estudiantes a sus docentes en entornos informales?

Ciertamente, existen argumentos que cuestionan la fiabilidad de las valoraciones estudiantiles, y nos referimos a ellos en el primer capítulo de la tesis. Sin embargo, más allá de las críticas, surge otra pregunta en el análisis: ¿podemos aprender algo de las valoraciones

estudiantiles en espacios informales? Para llevar a cabo la investigación consideramos las condiciones del campo y el objeto de estudio, al final, optamos por la etnografía digital.

La etnografía digital es una opción metodológica que nos acerca al objeto de estudio desde una perspectiva que no había sido contemplada en otras investigaciones sobre evaluación y valoración de la docencia. Hacer un trabajo etnográfico digital implicó considerar límites y alcances específicos que caracterizan y diferencian este trabajo de otros estudios. Por esta razón, en las conclusiones, incluimos un subapartado centrado en las conclusiones metodológicas y otra sección independiente sobre los hallazgos de la investigación.

Tras definir el objeto de estudio, las preguntas de investigación y la perspectiva metodológica, monitoreamos durante catorce meses dos grupos de Facebook: uno de estudiantes de la licenciatura en Pedagogía y otro de estudiantes de Ingeniería Química. Los dos contextos nos permitieron contrastar las posturas valorativas de estudiantes con diferentes formaciones. En ambos grupos analizamos los comentarios de los años 2019 y 2020.

A partir del análisis de las valoraciones estudiantiles presentamos las conclusiones más relevantes del trabajo, las cuales se dividen en tres secciones: 1) las conclusiones referentes a la metodología, 2) las conclusiones referentes a los hallazgos del estudio, y 3) los aportes de las valoraciones estudiantiles informales en el campo de la pedagogía.

### **Conclusiones de la metodología**

La etnografía digital, como cualquier método de investigación, presenta particularidades, alcances y desafíos específicos. Aunque nuestro campo de estudio se desarrolla en un entorno digitalizado, es crucial destacar que no todas las etnografías digitales se limitan a estos entornos, como se menciona en el capítulo tres, donde se describen las características de la etnografía digital. En este momento, nos centraremos en señalar de manera concisa los alcances, limitaciones y aspectos pendientes en términos metodológicos para futuras investigaciones en el ámbito de las redes sociodigitales.

Para comenzar, las redes sociodigitales ofrecen un vasto campo de oportunidades para la investigación, ya que facilitan la recolección y el análisis de grandes volúmenes de datos. A

través de la observación en línea no participante y el análisis cuantitativo y cualitativo, este estudio ha logrado acercarse de manera significativa a su objeto de investigación.

Al acceder a datos digitalizados de los años 2019 y 2020, hemos sido capaces de comparar y analizar las valoraciones de los estudiantes en diferentes contextos, prestamos especial atención a los efectos de la pandemia y la educación remota de emergencia. La sistematización de esta información ha enriquecido el análisis al combinar perspectivas cuantitativas y cualitativas, lo cual ha permitido una comprensión más profunda y matizada de las prácticas y valoraciones de los estudiantes en la red sociodigital Facebook.

En cuanto a las técnicas de investigación utilizadas, la observación en línea no participante resultó ser una técnica valiosa para estudiar prácticas, interacciones y formas de comunicación en línea sin intervenir directamente en el entorno digital. Si bien presenta limitaciones, como la incapacidad de profundizar en las percepciones y motivaciones individuales de los participantes, este enfoque nos brindó la posibilidad de tener acercamiento al fenómeno desde una perspectiva distinta.

El trabajo etnográfico digital fue fundamental para analizar no solo el contenido de las valoraciones estudiantiles, sino también el sentido detrás de ellas. Observar a los grupos de manera sincrónica y asincrónica durante varios meses permitió identificar patrones, actitudes y normas de convivencia entre los estudiantes, así como analizar el impacto del contexto (antes y durante la pandemia) en sus valoraciones.

No obstante, reconocemos que enfrentamos desafíos significativos en el análisis y la interpretación de la información. Las interacciones caracterizadas por conversaciones breves y casuales son distintivas de Facebook, por su puesto facilitan su difusión, pero carecen de profundidad. La rapidez y concisión de la red benefician la recolección de datos y también restringen la profundidad del análisis en casos específicos.

A pesar de los desafíos en el análisis e interpretación de la información obtenida en redes sociodigitales, como la brevedad y la inmediatez de las interacciones, el estudio logró un acercamiento significativo al objeto de investigación. El seguimiento prolongado de ambos grupos y la información recopilada permitió cumplir con el propósito del estudio: analizar

las valoraciones de los estudiantes de Pedagogía e Ingeniería Química sobre la enseñanza universitaria durante los años 2019 y 2020.

En suma, es una investigación etnográfica digital que proporciona un enfoque diferente respecto a otras investigaciones sobre valoraciones estudiantiles. Enfatizamos la importancia de adaptar y mejorar las estrategias de interpretación en la etnografía digital para abordar adecuadamente la naturaleza breve y abundante de la información en redes sociodigitales.

Es importante reconocer que ninguna técnica de investigación brinda una perspectiva completa y definitiva del objeto de estudio. Por tanto, es fundamental que futuras investigaciones exploren otras técnicas y enfoques metodológicos para enriquecer los hallazgos y obtener una imagen más completa de las valoraciones estudiantiles en contextos en línea.

### **Conclusiones de los hallazgos**

En relación con los hallazgos obtenidos del análisis de la información recabada en los dos grupos de Facebook, podemos afirmar lo siguiente:

En primer lugar, es notable el predominio de las Valoraciones Favorables en ambas licenciaturas, por lo tanto podemos señalar que este espacio informal de Facebook se emplea principalmente para reconocer el trabajo docente, es decir los estudiantes no escriben sus valoraciones para lamentarse o quejarse de sus profesores sino para recomendarlos y orientar las decisiones de sus compañeros que aún no eligen cursos en la universidad.

En segunda instancia, encontramos similitudes y diferencias con otras investigaciones sobre valoraciones estudiantiles en espacios institucionales y no institucionales, para profundizar este punto, es necesario revisar un comparativo de las valoraciones. Sintetizamos los elementos valorativos más importantes para los estudiantes y los clasificamos en función de la carrera (Pedagogía o Ingeniería Química) y el año (2019 o 2020).

La primera tabla expone los elementos más significativos en el grupo de Pedagogía, la segunda tabla sintetiza las valoraciones de Ingeniería Química, el periodo es el mismo para las dos licenciaturas: 2019 y 2020. En ambos casos el año tiene implicaciones importantes

porque hay circunstancias muy diferentes. En el 2019 las clases eran muy parecidas a años anteriores, los estudiantes asistían a la Facultad con regularidad e interactuaban con sus compañeros de manera presencial. El año 2020 se caracterizó por una crisis sanitaria a nivel mundial, cerraron los espacios públicos y transitamos de la escolarización presencial a la enseñanza mediada por tecnologías digitales.

Pedagogía 2019	Pedagogía 2020
<p>-Los elementos que más destacan son: 1) <b>Personalidad del docente</b>, 2) <b>Contenido del curso</b>, 3) <b>Aprender</b> y 4) <b>Actividades de la clase</b>.</p> <p><b>-Personalidad del docente:</b> además de la cordialidad hay un componente afectivo y emocional.</p> <p><b>-Aprender:</b> el aprendizaje es visto como una responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes.</p> <p><b>-Actividades de la clase:</b> preguntas reiteradas: ¿qué hacen? ¿cómo trabaja el profesor? Los estudiantes describen las actividades en clase.</p> <p><b>-Evaluación:</b> hay dos formas de ver a la evaluación: 1) trabajos a entregar, 2) proceso reflexivo y permanente. Es un elemento aludido y con cierta importancia.</p> <p>El uso de tecnologías digitales es el elemento menos aludido</p>	<p>-Los elementos que más destacan son: 1) <b>Actividades de la clase</b>, 2) <b>Personalidad del docente</b>, 3) <b>Contenidos del curso</b>, y 4) <b>Aprender</b>.</p> <p><b>-Personalidad del docente:</b> Hay un componente afectivo y emocional que crece respecto al año anterior.</p> <p><b>-Aprender:</b> de manera implícita relegan la responsabilidad al docente.</p> <p><b>-Actividades de la clase:</b> ante la escolarización no presencial hay una preocupación persistente por el cómo van a realizar las actividades escolares.</p> <p><b>-Evaluación:</b> se refieren a los trabajos a entregar para acreditar el curso. Es un elemento aludido y con cierta importancia.</p> <p><b>-Dificultad del curso:</b> algunos estudiantes prefieren los cursos “fáciles” o “no pesados”. La facilidad del curso es más importante que las habilidades de</p>

	<p>enseñanza del docente y su experiencia profesional.</p> <p>Ante la pandemia, el ambiente que viven los estudiantes es de preocupación e incertidumbre.</p>
--	---

Química 2019	Química 2020
<p>Los elementos que más destacan son: 1) <b>Evaluación</b>, 2) <b>Facilidad del curso</b>, 3) <b>Personalidad del docente</b>, y 4) <b>Habilidades de enseñanza del docente</b>.</p> <p><b>-Personalidad del docente:</b> además de la cordialidad hay un componente afectivo y emocional.</p> <p><b>-Habilidades de enseñanza del docente:</b> resaltan la habilidad de explicar claramente, sin ambigüedades ni muchas abstracciones, prefieren un lenguaje claro, directo y sencillo.</p> <p><b>-Evaluación:</b> en realidad aluden a la calificación y los trabajos a entregar para acreditar el curso. Su preocupación más grande es aprobar las asignaturas y obtener calificaciones altas.</p> <p>Otras características: Ocasionalmente utilizan un lenguaje violento y tosco. Dejan de lado</p>	<p>Los elementos que más destacan son: 1) <b>Evaluación</b>, 2) <b>Facilidad del curso</b>, 3) <b>Personalidad del docente</b>, y 4) <b>Habilidades de enseñanza del docente</b>.</p> <p><b>-Personalidad del docente:</b> Hay un componente afectivo y emocional que crece respecto al año anterior.</p> <p><b>-Habilidades de enseñanza del docente:</b> resaltan la habilidad de explicar claramente, sin ambigüedades ni muchas abstracciones, prefieren un lenguaje claro, directo y sencillo.</p> <p><b>-Evaluación:</b> en realidad aluden a la calificación y los trabajos a entregar para acreditar el curso. Su preocupación más grande es aprobar las asignaturas y obtener calificaciones altas. En el contexto de la pandemia hay mucha incertidumbre sobre</p>

<p>otras cuestiones como: Contenidos del curso, Preparación académica de los docentes, Aprender.</p>	<p>cómo acreditarán las asignaturas experimentales.</p> <p><b>-No aprender:</b> algunos expresan que sin el acceso a laboratorios han perdido muchos aprendizajes, el asunto les preocupa.</p> <p>Otras características: Ocasionalmente utilizan un lenguaje violento y tosco. En algunos casos reconocen la importancia del uso de tecnologías digitales</p>
--	---

Respecto a las similitudes con otras investigaciones identificamos cinco elementos que son recurrentes en las valoraciones de este y otros estudios:

1. *Personalidad del docente:* En investigaciones nacionales e internacionales de la última década, se ha destacado la relevancia de la personalidad del docente. Estudios han corroborado la importancia de que en el aula exista un trato cordial y amable para los alumnos, así lo han demostrado Silva et al. (2011) y Pereira (2010).
2. *Actividades de la clase* y 3. *Habilidades de enseñanza del docente:* Estudios como los de Reyes, González y Be (2018) o Parpala, Lindblom y Rytkönen (2011) documentan cómo los estudiantes muestran un interés particular por las actividades desarrolladas en el curso y la capacidad del docente para guiar estas actividades.
4. *Evaluación* y 5. *Dificultad del curso:* Encontramos coincidencias con investigaciones previas, como las de García y Medécigo (2014), Davison y Price (2009) y García (2000), que abordan aspectos relacionados con la evaluación y la dificultad del curso. Estos son solo algunos ejemplos de investigaciones en este ámbito.

Asimismo, identificamos elementos que son considerados relevantes en las evaluaciones institucionales de la docencia, pero que en el contexto informal de Facebook no parecen tener tanta importancia. Ejemplos de estos elementos son la *formación y experiencia profesional*

*del docente*, así como el cumplimiento de obligaciones fundamentales como la *asistencia*, *puntualidad*, *presentación del programa al inicio del curso* y *enseñanza de todos los temas del programa*, entre otros. Es importante destacar que los estudiantes de Pedagogía e Ingeniería Química raramente hacen referencia a estos elementos al recomendar a un profesor; claramente, sus intereses se centran en otros aspectos, los cuales hemos mencionado en las tablas previas.

Otro factor diferenciador en las valoraciones informales tiene que ver con las interacciones en el aula, ya señalamos que la *Personalidad del docente* es primordial para los estudiantes, sin embargo, consideramos que va más allá del trato cordial y amable en el aula, observamos que hay un componente afectivo y emocional en esas interacciones, son sentimientos de admiración y profundo aprecio a sus docentes, tanto en Pedagogía como en Ingeniería Química. En las evaluaciones institucionales no es tan evidente este factor porque están diseñadas para tener validez y confiabilidad estadística, es de esperarse que en la informalidad sean más explícitas tales expresiones afectivas.

Edna Luna (2004) y García (2000) señalan que la *Personalidad del docente* en realidad introduce un sesgo, ya que resta imparcialidad a las evaluaciones de la docencia. Estamos de acuerdo con este punto, el tema es que las evaluaciones institucionales sólo minimizan el sesgo, no hay forma de omitirlo o cancelarlo porque la relación entre docentes y estudiantes es también una relación humana. En los procesos de enseñanza y aprendizaje la subjetividad emerge sin que ello provoque desasosiego entre los estudiantes, como hemos observado en Facebook. En muchos casos los estudiantes ubican a sus profesores preferidos y valoran en función de esta preferencia.

Ahora bien, algunos investigadores estiman que la *Personalidad* del docente es contigua a la *Facilidad del curso* (véase Davison y Price, 2009), definitivamente no es una afirmación generalizable en este trabajo. La preferencia por un profesor, tal cual lo explicamos en el análisis se debe a la suma de distintos factores: *Personalidad del docente*, *Actividades de la clase*, *Contenido del curso*, *Habilidades de enseñanza del docente*, *Aprendizaje*, *Dificultad del curso* etc. Hay características que conciernen a lo didáctico, la situación es más evidente en el grupo de Pedagogía, su formación profesional les permite tener una perspectiva más

reflexiva sobre su educación, en Ingeniería Química no es regular, pero algunos sí referían a las *Habilidades de enseñanza del docente*.

En tercer lugar, las investigaciones sobre valoraciones y evaluaciones de la docencia suelen analizar los factores que intervienen en los procesos educativos en el aula. Por lo general, estos factores son los que ya hemos mencionado, como: *Personalidad del docente*, *Actividades de la clase*, *Contenidos*, etc. Estos elementos se derivan de las interacciones en el aula, la orientación didáctica del curso y las cualidades del docente. Sin embargo, no consideran un factor que desde nuestra perspectiva tiene más incidencia en las valoraciones estudiantiles: el enfoque y la visión colectiva (de una institución con todos sus actores) respecto a la evaluación, la acreditación y las calificaciones.

En otras palabras, una comunidad educativa que prioriza las calificaciones por encima de la formación de los estudiantes, sin duda distorsiona los procesos educativos. En la Facultad de Química los turnos de inscripción a los cursos escolares se asignan en función de las calificaciones de los estudiantes, la competitividad que se promueve también se mide por las calificaciones. Es una postura muy arraigada entre los estudiantes, así lo corroboramos cuando describen sus experiencias escolares. No es fortuito que los elementos más recurrentes en sus valoraciones sean *Evaluación* (en realidad calificación), *Facilidad del curso* y *Personalidad del docente*. La pregunta que surge es: ¿las calificaciones son el reflejo de su formación profesional?

Al inicio del trabajo no habíamos considerado el tema Evaluación/Calificación a partir de una concepción colectiva o institucional, sí lo contemplamos en el contexto específico del aula, donde el docente decide cómo evaluar (o calificar) y los estudiantes comentan al respecto. La Evaluación (y su derivado Calificación) desde una postura colectiva y sistémica es un tema estudiado en el ámbito de la evaluación educativa, pero no particularmente como factor influyente en la evaluación de la docencia a través de las opiniones de los estudiantes, y tampoco en las valoraciones estudiantiles en espacios informales, por lo menos no lo ubicamos en la bibliografía que consultamos, es posible que se dé por hecho o sea obvio, no obstante, nos parece interesante resaltarlo en este trabajo.

Las discrepancias en las valoraciones realizadas por estudiantes de las carreras de Ingeniería Química y Pedagogía son notables y trascienden las categorías que previamente hemos analizado en la recopilación de datos. Estas diferencias se manifiestan no solo en dichas categorías, sino también en las normas de convivencia que rigen en los grupos de Facebook. En el grupo de Química, los estudiantes suelen mostrarse más extrovertidos, incluso en presencia de sus profesores, mientras que, en el grupo de Pedagogía, se destaca la necesidad de mantener un ambiente de respeto y sensatez en la valoración de la labor docente.

Otra particularidad relevante es la perspectiva que los estudiantes de ambas carreras tienen acerca de la enseñanza. Debido a la naturaleza de su disciplina, los estudiantes de Ingeniería Química valoran aspectos como la gradualidad, claridad, repetición y aplicabilidad práctica de los contenidos escolares. En contraste, los estudiantes de Pedagogía buscan un enfoque educativo que promueva la reflexión, el análisis, el diálogo y contenidos relacionados con el humanismo. Es importante subrayar que no menospreciamos ninguna de estas perspectivas educativas, sino que simplemente resaltamos las diferencias que surgen debido a la singularidad de cada disciplina.

Por otro lado, hemos identificado algunas diferencias en las valoraciones de los estudiantes antes y durante la pandemia. En tiempos de pandemia, se ha generado un ambiente de preocupación y gran incertidumbre debido a la educación mediada por tecnologías digitales. Los estudiantes albergan muchas dudas sobre cómo se llevarán a cabo las actividades académicas y cómo acreditarán sus asignaturas. Las interacciones se han visto limitadas, y les inquieta la falta de apoyo por parte de sus profesores, además de que miran con cierto recelo la idea de tener que asumir completamente la responsabilidad de su propio aprendizaje escolar.

Estos efectos son más evidentes en el grupo de Pedagogía, no obstante, hacia finales del año 2020, se observó que los estudiantes de Ingeniería Química estaban experimentando una mayor sensación de agobio debido a los cursos en línea, y se percibía un fuerte anhelo por volver a los laboratorios de la Facultad.

Hasta ahora hemos explorado algunos de los factores que influyen en la decisión de recomendar o no a un profesor. Aunque nos hemos centrado en las subcategorías más

destacadas, no consideramos que este análisis sea concluyente. Aún hay aspectos valorativos que quedan por abordar, pero es difícil hacerlo debido a la gran cantidad de datos disponibles en Facebook. A pesar de esto, nuestro trabajo proporciona algunos elementos que ayudan a comprender las particularidades de las valoraciones estudiantiles en medios informales, y de cómo éstos reflejan la complejidad de las interacciones en el ámbito universitario.

### **Aportes de las valoraciones estudiantiles informales en el campo de la pedagogía**

En último término, es esencial subrayar la importancia de las investigaciones de esta índole en el ámbito pedagógico. Las valoraciones estudiantiles informales nos proporcionan una ventana auténtica y diversa hacia las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. No estudiamos este tipo de valoraciones para evaluar a los profesores, sino para conocer cómo se desarrollan esas experiencias escolares.

Buscamos conocer las formas de pensamiento que imperan en el entorno universitario, las preocupaciones y ansiedades que los estudiantes albergan. Esto nos permite aproximarnos a las perspectivas de los estudiantes, al mismo tiempo que nos proporciona una visión distinta sobre las prácticas docentes en la universidad.

Adicionalmente, estas investigaciones nos regalan una panorámica de cómo estas experiencias escolares evolucionan en distintos contextos. Un ejemplo claro fue durante la pandemia y la transición a la educación a remota, pudimos observar cómo tanto los docentes como los estudiantes enfrentaron esta coyuntura educativa en medio de una crisis sanitaria a nivel mundial.

Contrariamente a lo que regularmente se presume acerca de las valoraciones informales, los estudiantes sí hacen alusión a elementos de índole pedagógica, incluso encontramos algunas similitudes con los resultados de algunas evaluaciones institucionales. Por ejemplo, los estudiantes reconocen cuando un docente se expresa con claridad y explica los temas de manera comprensible, también perciben si los docentes se preparan adecuadamente para las clases y si demuestran un dominio de los contenidos.

Durante la investigación, se constató que los estudiantes identificaron a aquellos docentes que buscaron recursos y medios para continuar las clases en medio de la pandemia. Además,

hubo estudiantes que resaltaron la pertinencia de los contenidos abordados. En definitiva, en el contexto de esta investigación, se demostró que existen elementos de carácter pedagógico que pueden ser analizados y comprendidos para desarrollar de mejor manera los procesos educativos en el ámbito universitario.

Finalmente, la investigación sobre las valoraciones estudiantiles en contextos informales, como las redes sociales, representa un campo de estudio valioso en la pedagogía. Proporciona la oportunidad de comprender de manera genuina las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y obtener una perspectiva más completa de la dinámica docente.

Sería interesante que otras investigaciones adopten este enfoque de investigación empleando diferentes técnicas de investigación. Estos esfuerzos pueden enriquecer aún más nuestros hallazgos y proporcionar una imagen más completa de las valoraciones estudiantiles en contextos informales.

## Bibliografía

- Adams, J.V. (1997). Student evaluations: The ratings game, *Inquiry*, 1 (2), pp.10-16.
- Ang, I. (1985) *Watching Dallas: Soap Opera and the Melodramatic Imagination*. London: Routledge.
- Arámburo, V. y Luna, E. (2013). La influencia de las características del profesor y del curso en los puntajes de evaluación docente, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (58), pp. 949-968.
- Ardèvol, E. (2016). Big data y descripción densa. *Virtualis*. 7(14), 14-37. ISSN 2007-2678
- Ardèvol, E. & Gómez Cruz, E. (2012). Digital technologies in the process of social research: theoretical and methodological reflections through virtual ethnography. *Knowledge Politics and Intercultural Dynamics. Actions, Innovations, Transformations*, pp. 191-208.
- Ardoino, J. (2010). Consideraciones teóricas sobre la evaluación en la educación. En: M. Rueda y F. Díaz-Barriga, *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales* (pp. 23-37). México: Paidós.
- Bárceñas, K y Preza, N. (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo online. *Virtualis*, 10 (18), 134-151. ISSN 2007-2678.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Berger y Luckmann (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Braskamp, L. A. y Ory, J. C. (1994), *Assessing Faculty Work: Enhancing Individual and Institutional Performance*. Estados Unidos: Jossey-Bass Publishers.
- Brockx B. et al. (2012) The student as a commentator: students' comments' in student evaluations' of teaching, *Social and Behavioral Sciences*. 69, pp. 1122-1133.
- Brown, M., Baillie, M. y Shawndel F. (2009), Rating Ratemyprofessors.com: A Comparison of Online and Official Student Evaluations of Teaching, *College Teaching*, 57:2, 89-92, DOI: 10.3200/CTCH.57.2.89-92
- Brownlee, J. et al. (2001). Changing Epistemological Beliefs in Pre-service Teacher Education Students. *Teaching in Higher Education*, 6(2), pp. 247-268.
- Castells, M. (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI.

- Carpenter B. y Tait G. (2011) The rhetoric and reality of good teaching: A case study across three faculties at the Queensland University of Technology, *Higher Education*, 42, pp. 191-203.
- Choudhury, N. (2005). World Wide Web and Its Journey from Web 1.0 to Web 4.0. *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, 5 (6), pp. 8096-8100.
- Crovi, D, *et al.*, (2009). *Redes sociales: análisis y aplicaciones*. México: UNAM-Plaza y Valdés.
- Crovi, D. (2016) Fase exploratoria: opiniones y experiencias en redes sociales digitales. En D. Crovi, *Redes sociales digitales: lugar de encuentro, expresión y organización para los jóvenes*. México: UNAM.
- Crovi, D, y Lemus, C. (2016). Jóvenes de la Ciudad de México interactuando en redes digitales. Saberes y percepciones. En D. Crovi, *Redes sociales digitales: lugar de encuentro, expresión y organización para los jóvenes*. México: UNAM.
- Curran, J. (2013). Big Data or ‘Big Ethnographic Data’? Positioning Big Data within the ethnographic space. *Ethnographic Praxis in Industry Conference Proceedings*, 62–73
- Davison, E. y Price, J. (2009). How do we rate? An evaluation of online student evaluations, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34:1, 51-65, DOI: 10.1080/02602930801895695.
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Los sistemas de evaluación y acreditación de programas en la educación superior. En: Á. Díaz-Barriga y T. Pacheco Méndez, *Evaluación y cambio institucional* (pp. 55-145). México: Paidós.
- Díaz-Barriga, F. (2004). Algunas críticas en torno a los métodos de evaluación de profesores y algunas incursiones alternativas. En: M. Rueda y F. Díaz-Barriga, (coord.), *La evaluación de la docencia en la universidad, perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 121-136). México: Plaza y Valdés.
- Esquivel, I. y Rojas, C. (2014). Uso de Facebook en ámbitos educativos universitarios: Consideraciones y recomendaciones. *Apertura*, 6 (2).
- Facultad de Filosofía y Letras, UNAM (2019). *Colegio de Pedagogía*: <http://pedagogia.filos.unam.mx/>
- Facultad de Química, UNAM (2022a). *Historia de la Facultad de Química*: <https://quimica.unam.mx/la-facultad/historia-de-la-facultad/>
- Facultad de Química, UNAM (2022b). *Licenciatura de Ingeniería Química*: <https://quimica.unam.mx/ensenanza/licenciaturas/ingenieria-quimica/>

- Forbes. (2021, 13 mayo). *Empresas tecnológicas más grandes del mundo 2021: Apple sigue como líder*: <https://www.forbes.com.mx/tecnologia-empresas-tecnologicas-grandes-mundo-apple-liderando/>
- García, B. *et al.*, (2004). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En: M. Rueda y F. Díaz-Barriga, (coord.), *La evaluación de la docencia en la universidad, perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 13-86). México: Plaza y Valdés.
- García, J.M. (2000). ¿Qué factores extraclase o sesgos afectan la evaluación docente en la educación superior? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (5), pp. 303-325.
- García, J. M. (2010). Las dimensiones de la efectividad docente, validez y confiabilidad de los cuestionarios de evaluación de la docencia: síntesis de investigación internacional. En: M. Rueda y F. Díaz-Barriga, (coord.), *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales* (pp. 41-62). México: Paidós Ibérica.
- García, J. M. y Medécigo A. (2014), Los criterios que emplean los estudiantes universitarios para evaluar la in-eficiencia docente de sus profesores, *Perfiles Educativos*. 36 (143), pp. 124-139.
- Gutiérrez, F. (2019). Una mirada a la ecología de las redes sociales en México en el tercer lustro del Milenio. En: I. M. Gutiérrez, *Comunidades virtuales y redes sociodigitales: experiencias y retos* (pp. 1-23). México: Editorial Flores.
- Hampton, K. (2006). La sociabilidad en red dentro y fuera de la web. En: Castells, M. *La Sociedad Red: una visión global* (pp. 275-292). España: Alianza.
- Hine, C. (2015). *Ethnography for the Internet: Embedded, Embodied and Everyday*. Reino Unido: Bloomsbury Publishing Plc.
- Hootsuite. We Are Social. (2021). *Digital 2021*: <https://wearesocial.com/digital-2021>
- Islas, O. (2019). Comprender las redes sociales como las nuevas venas abiertas en América. En: I. M. Gutiérrez, *Comunidades virtuales y redes sociodigitales: experiencias y retos* (pp. 1-23). México: Editorial Flores.
- Leiva, J. (2009). *Redes sociales: situación y tendencias en relación a la información y documentación*. España: Baratz.
- Lull, J. (1980) The social uses of television. *Human Communication Research* 6(3): 197–209.
- Luna, E. (2004). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por parte de los alumnos: recomendaciones para su utilización. En: M. Rueda y F. Díaz-Barriga, (coord.), *La evaluación de la docencia en la universidad, perspectivas desde la investigación y la intervención profesional* (pp. 98-121). México: Plaza y Valdés.

- Luna, E. (2010). Aspectos implícitos sobre la enseñanza reflejados en los cuestionarios de evaluación de la docencia. En: M. Rueda y F. Díaz-Barriga, (coord.), *Evaluación de la docencia: perspectivas actuales* (pp. 63-83). México: Paidós Ibérica.
- Maiz, I., y Tejada, E. (2013). La utilización de las redes sociales desde una perspectiva educativa. En Barroso, J., y Cabero, J. (coord.), *Nuevos escenarios digitales: las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular* (pp. 307-319). España: Pirámide.
- McIntyre, K. (2014). The Evolution of Social Media from 1969 to 2013: A Change in Competition and a Trend Toward Complementary, Niche Sites. *The Journal of Social Media in Society*, 3(2), pp. 5-25.
- Nasser-Abu F. y Fresko, B. (2009), Student evaluation of instruction: What can be learned from students' written comments? *Studies in Educational Evaluation*. 35, pp. 37-44.
- Nasser-Abu F y Hagtvvet K. (2006) Multilevel analysis of the effects of student and instructor/course characteristics on student ratings, *Research in Higher Education*, 47 (5), pp. 559-589.
- Paradise, R. (1994). Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica? En Rueda, M. et al. (Coords.), *La etnografía en Educación. Panorama, prácticas y problemas* (pp. 73-81). México: CISE-UNAM.
- Parpala, A. et al., (2011), Students' conceptions of good teaching in three different disciplines, *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 36 (5), pp. 549-563.
- Pereira, Z. (2010) La mirada de estudiantes de la Universidad Nacional hacia el docente y la docente: sus características y clima de aula, *Revista Electrónica Educare*. 14 (Extraordinario), pp. 29-39.
- Pink, S. et al., (2019). *Etnografía digital: principios y práctica*. España: Morata.
- Piña, J. M. y Arbesú M. I. (2007). Valoraciones estudiantiles de un curso de investigación cualitativa. En: J. M. Piña, *Prácticas y representaciones en educación superior* (pp. 163-194). México: Plaza y Valdés.
- Platt, M. (1993). What Student Evaluations Teach. *Perspectives on Political Science*, 22 (1), pp. 29-40.
- Plessi, P. (2011). *Didáctica de las operaciones mentales: evaluar, cómo aprenden los estudiantes el proceso de valoración*. Madrid: Narcea.
- Popham, W. J. (1980). *Problemas y técnicas de evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- Reber, J. et al., (2017), Perceptual and behavioral effects of expectations formed by exposure to positive or negative RateMyProfessors.com evaluations, *Cogent Psychology*. 4, pp. 1-16.

- Reyes E., et al. (2018). Evaluar la práctica docente a partir de los comentarios de estudiantes universitarios, *Revista Iberoamericana de Educación*, 76 (2), pp. 117-134.
- Rosen, A. (2018). Correlations, trends and potential biases among publicly accessible web-based student evaluations of teaching: a large-scale study of RateMyProfessors.com data, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43:1, 31-44, DOI:10.1080/02602938.2016.1276155.
- Rosenberg, M., y Dance, G. (10 de abril de 2018). Así funcionaba la recolección de datos de Cambridge Analytica. *The New York Times*.  
<https://www.nytimes.com/es/2018/04/10/espanol/facebook-cambridge-analytica.html>
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en la universidad, *Revista electrónica de investigación educativa*, número especial 2008, pp. 1-15.
- Rueda, M. (Coord.). (2011). *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades*. México: IISUE/Bonilla Artigas Editores
- Rockwell, E. (Coord.). (1985) *Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP.
- Scriven, M. (1966). The methodology of evaluation. *Social Science Education Consortium*, 110, pp. 1-58.
- Shaw, C. (2017). Using Facebook as an Educational Resource in the Classroom. *international studies association and oxford university press*:  
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190846626.013.114>
- Silva, K. et al., (2008), Rate My Professor: Online Evaluations of Psychology Instructors, *Teaching of Psychology*. 35, pp. 71-80.
- Sproule, R. (2000). Student Evaluation of Teaching: A Methodological Critique of Conventional Practices. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (50), pp. 1-23.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Bogotá: Plaza & Janes Editores.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales*. Argentina: Siglo XXI.
- Vila, J. (2010). El fenómeno de las redes sociales. *Comunicación y Pedagogía*, 242, pp. 15-18.
- Winocur, R., y Sánchez, J. A. (2015). *Redes sociodigitales en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

## Anexo 1

El plan de estudios que a continuación se presenta fue obtenido íntegramente de la página web del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, de la UNAM: <http://pedagogia.filos.unam.mx/>

<b>PEDAGOGÍA</b> <b>FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS</b> <b>Total de créditos: 330</b>	
<b>PRIMER SEMESTRE</b> 06 Investigación Pedagógica 1 08 Historia de la Educación y la Pedagogía 1 08 Filosofía de la Educación 1 08 Teoría Pedagógica 1 08 Psicología y Educación 1 08 Sociología y Educación 1	<b>SEGUNDO SEMESTRE</b> 06 Investigación Pedagógica 2 08 Historia de la Educación y la Pedagogía 2 08 Filosofía de la Educación 2 08 Teoría Pedagógica 2 08 Psicología y Educación 2 08 Sociología y Educación 2
<b>TERCER SEMESTRE</b> 06 Investigación Pedagógica 3 08 Historia de la Educación y la Pedagogía 3 08 Legislación y Política Educativas 08 Didáctica 1 08 Psicología y Educación 3 08 Economía y Educación	<b>CUARTO SEMESTRE</b> 06 Investigación Pedagógica 4 08 Historia de la Educación y la Pedagogía 4 08 Sistema Educativo Nacional 08 Didáctica 2 06 Orientación Educativa 08 Comunicación y Educación
<b>QUINTO SEMESTRE</b> 06 Investigación Pedagógica 5 06 Educación No Formal 1 08 Organismos y Sistemas Internacionales de Educación 06 Diseño y Evaluación de Planes y Programas de Estudio 06 Organización y Administración Educativas 06 Optativa de Elección	<b>SEXTO SEMESTRE</b> 06 Investigación Pedagógica 6 06 Educación No Formal 2 06 Tecnologías en la Educación 06 Planeación y Evaluación Educativas 08 Obligatoria de Elección 06 Optativa de Elección  <i>Asignaturas Obligatorias de Elección</i> 08 Textos Clásicos 1 (Antigüedad-Siglo XVII) 08 Textos Clásicos 2 (Siglo XVIII-Siglo XX) 08 Textos Clásicos 3 (Pensamiento Mexicano y Latinoamericano)
<b>SÉPTIMO SEMESTRE</b> 06 Identidad y Vinculación Profesional 1 06 Optativa 06 Optativa 06 Optativa 06 Optativa 06 Optativa	<b>OCTAVO SEMESTRE</b> 06 Identidad y Vinculación Profesional 2 06 Optativa 06 Optativa 06 Optativa 06 Optativa 06 Optativa
<b>Asignaturas Optativas de Elección</b>	
<b>QUINTO SEMESTRE</b> 06 Problemas Contemporáneos de la Educación 1 06 Educación e Interculturalidad 1	<b>SEXTO SEMESTRE</b> 06 Problemas Contemporáneos de la Educación 2 06 Educación e Interculturalidad 2

<b>Asignaturas Optativas por Semestre y Área</b>	
<b>SÉPTIMO SEMESTRE</b>	<b>OCTAVO SEMESTRE</b>
<b>Área: Teoría, Filosofía e Historia</b>	
06 Seminario de Teoría, Filosofía e Historia de la Educación y la Pedagogía 1 (Enfoques, Teorías y Modelos)	06 Seminario de Teoría, Filosofía e Historia de la Educación y la Pedagogía 2 (Enfoques, Teorías y Modelos)
06 Seminario de Teoría, Filosofía e Historia de la Educación y la Pedagogía 3 (Filósofos y Pensadores de la Educación y la Pedagogía)	06 Seminario de Teoría, Filosofía e Historia de la Educación y la Pedagogía 4 (Filósofos y Pensadores de la Educación y la Pedagogía)
06 Seminario de Teoría, Filosofía e Historia de la Educación y la Pedagogía 5 (Hechos, Procesos, Movimientos y Reformas Educativos y Pedagógicos)	06 Seminario de Teoría, Filosofía e Historia de la Educación y la Pedagogía 6 (Hechos, Procesos, Movimientos y Reformas Educativos y Pedagógicos)
06 Seminario de Teoría, Filosofía e Historia de la Educación y la Pedagogía 7 (Instituciones Educativas y Pedagógicas)	06 Seminario de Teoría, Filosofía e Historia de la Educación y la Pedagogía 8 (Instituciones Educativas y Pedagógicas)
06 Seminario de Teoría, Filosofía e Historia de la Educación y la Pedagogía 9 (Metáforas y Utopías)	06 Seminario de Teoría, Filosofía e Historia de la Educación y la Pedagogía 10 (Metáforas y Utopías)
<b>Área: Interdisciplinaria</b>	
06 Seminario de Economía y Educación 1	06 Seminario de Economía y Educación 2
06 Seminario de Política Educativa 1	06 Seminario de Política Educativa 2
06 Taller de Política Educativa 1 (Análisis y Evaluación de Programas de Política Educativa)	06 Taller de Política Educativa 2 (Análisis y Evaluación de Programas de Política Educativa)
06 Seminario de Sociología y Educación 1	06 Seminario de Sociología y Educación 2
06 Seminario de Educación en América Latina 1	06 Seminario de Educación en América Latina 2
06 Seminario de Psicología y Educación 1 (Paradigmas en Psicología Educativa)	06 Seminario de Psicología y Educación 2 (Paradigmas en Psicología Educativa)
06 Seminario de Psicología y Educación 3 (Perspectivas de Desarrollo Psicosocial en Pedagogía)	06 Seminario de Psicología y Educación 4 (Perspectivas de Desarrollo Psicosocial en Pedagogía)
06 Seminario de Psicología y Educación 5 (Neuropsicofisiología e Intervención Educativa)	06 Seminario de Psicología y Educación 6 (Neuropsicofisiología e Intervención Educativa)
06 Taller de Psicopedagogía 1	06 Taller de Psicopedagogía 2
<b>Área: Investigación Pedagógica</b>	
06 Seminario de Investigación Pedagógica 1 (Enfoques Epistemológicos y Metodológicos)	06 Seminario de Investigación Pedagógica 2 (Enfoques Epistemológicos y Metodológicos)
06 Seminario de Investigación Pedagógica 3 (Historicidad de la Pedagogía y de las Prácticas Pedagógicas)	06 Seminario de Investigación Pedagógica 4 (Historicidad de la Pedagogía y de las Prácticas Pedagógicas)
06 Taller de Investigación Pedagógica 1 (Técnicas e Instrumentos Cuantitativos)	06 Taller de Investigación Pedagógica 2 (Técnicas e Instrumentos Cualitativos)
06 Taller de Investigación Pedagógica 3 (Elaboración del Proyecto de Investigación)	06 Taller de Investigación Pedagógica 3 (Realización del Proyecto de Investigación)
06 Taller de Investigación Pedagógica 5 (Estadística en Investigación Pedagógica)	
<b>Área: Integración e Intervención Pedagógica</b>	
<b>Subárea: Proceso de enseñanza- aprendizaje</b>	
06 Taller de Didáctica 1 (Enfoques y Modelos Didácticos)	06 Taller de Didáctica 2 (Enfoques y Modelos Didácticos)
06 Taller de Didáctica 3 (Diseño Curricular)	06 Taller de Didáctica 4 (Diseño Curricular)
06 Taller de Didáctica 5 (Métodos, Estrategias y Materiales Didácticos)	06 Taller de Didáctica 6 (Métodos, Estrategias y Materiales Didácticos)
06 Taller de Evaluación 1 (Sistemas, Instituciones y Programas Educativos)	06 Taller de Evaluación 2 (Sistemas, Instituciones y Programas Educativos)
06 Taller de Evaluación 3 (Actores, Procesos y Herramientas)	06 Taller de Evaluación 4 (Actores, Procesos y Herramientas)

<b>Subárea: Planeación y Evaluación Educativas</b>	
06 Taller de Evaluación 1 (Sistemas, Instituciones y Programas Educativos)* 06 Taller de Evaluación 3 (Actores, Procesos y Herramientas)*	06 Taller de Evaluación 2 (Sistemas, Instituciones y Programas Educativos)* 06 Taller de Evaluación 4 (Actores, Procesos y Herramientas)*
<b>Subárea: Comunicación y Tecnologías en la Educación</b>	
06 Taller de Tecnología Educativa 1 (Medios y Tecnologías en la Educación) 06 Taller de Tecnología Educativa 3 (Desarrollo y Evaluación de Proyectos de Educación a Distancia) 06 Taller de Comunicación Educativa 1 (Lenguaje y Educación) 06 Taller de Comunicación Educativa 3 (Medios de Comunicación y Educación)	06 Taller de Tecnología Educativa 2 (Medios y Tecnologías en la Educación) 06 Taller de Tecnología Educativa 4 (Desarrollo y Evaluación de Proyectos de Educación a Distancia) 06 Taller de Comunicación Educativa 2 (Lenguaje y Educación) 06 Taller de Comunicación Educativa 4 (Medios de Comunicación y Educación)
<b>Subárea: Orientación Educativa y Atención a la Diversidad</b>	
06 Taller de Orientación Educativa 1 (Familia y Sociedad) 06 Taller de Orientación Educativa 3 (Ámbito Escolar) 06 Taller de Atención Educativa en Situaciones de Aprendizaje Diferenciado 1 06 Taller de Educación y Diversidad 1	06 Taller de Orientación Educativa 2 (Familia y Sociedad) 06 Taller de Orientación Educativa 4 (Ámbito Escolar) 06 Taller de Atención Educativa en Situaciones de Aprendizaje Diferenciado 2 06 Taller de Educación y Diversidad 2
<b>Subárea: Educación No Formal</b>	
06 Taller de Educación No Formal 1 (Educación y Salud) 06 Taller de Educación No Formal 3 (Educación y Cultura) 06 Taller de Educación No Formal 5 (Educación y Trabajo) 06 Taller de Educación No Formal 7 (Educación y Medio Ambiente) 06 Taller de Educación No Formal 9 (Educación e Información)	06 Taller de Educación No Formal 2 (Educación y Salud) 06 Taller de Educación No Formal 4 (Educación y Cultura) 06 Taller de Educación No Formal 6 (Educación y Trabajo) 06 Taller de Educación No Formal 8 (Educación y Medio Ambiente) 06 Taller de Educación No Formal 10 (Educación e Información)
<b>Subárea: Administración Educativa</b>	
06 Taller de Administración Educativa 1 (Planeación y Programación de Proyectos de Administración Educativa) 06 Taller de Administración Educativa 3 (Diseño y Reingeniería Organizacional de Espacios Educativos)	06 Taller de Administración Educativa 2 (Planeación y Programación de Proyectos de Administración Educativa) 06 Taller de Administración Educativa 4 (Diseño y Reingeniería Organizacional de Espacios Educativos)
<b>Subárea: Política, Sociedad y Educación</b>	
06 Seminario de Política Educativa 1* 06 Taller de Política Educativa 1 (Análisis y Evaluación de Programas de Política Educativa)* 06 Seminario de Economía y Educación 1* 06 Seminario de Sociología y Educación 1* 06 Seminario de Educación en América Latina 1*	06 Seminario de Política Educativa 2* 06 Taller de Política Educativa 2 (Análisis y Evaluación de Programas de Política Educativa)* 06 Seminario de Economía y Educación 2* 06 Seminario de Sociología y Educación 2* 06 Seminario de Educación en América Latina 2*

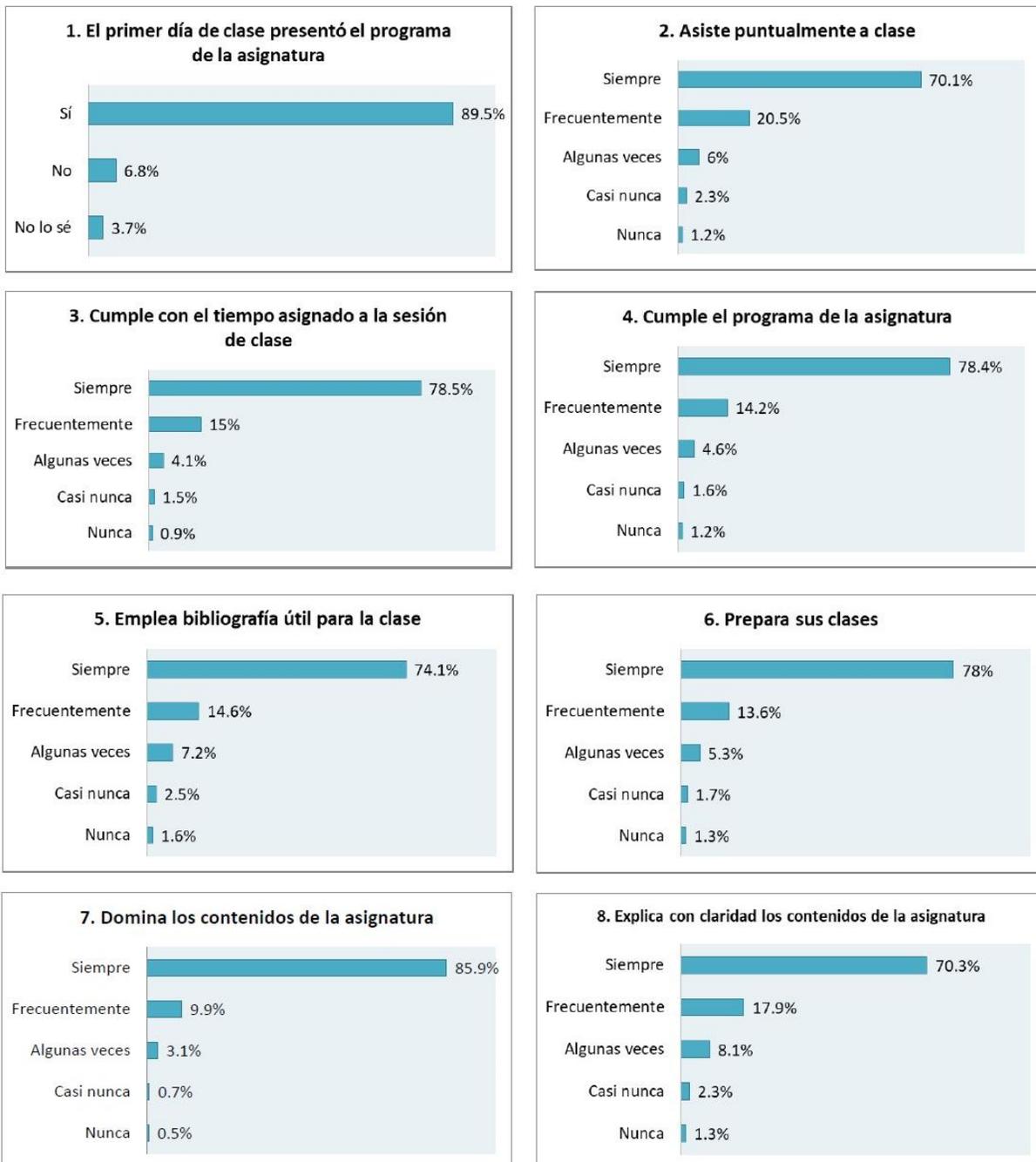
## Anexo 2

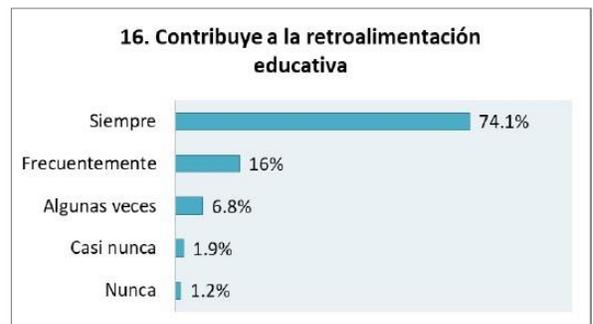
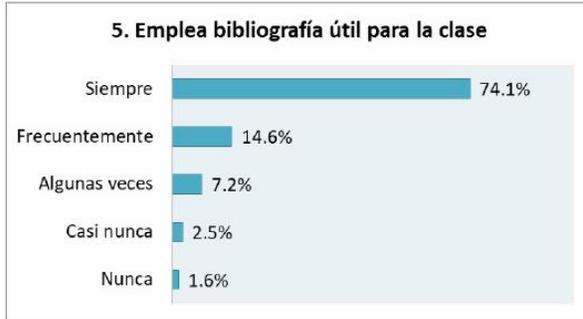
Resultados del Cuestionario de Opinión de la Actividad Docente semestre 2019-2, las gráficas fueron obtenidas íntegramente de la página web de la Facultad de Filosofía y Letras, de la UNAM: <http://proyectos.filos.unam.mx/evaluacion/>

### Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

#### Cuestionario de Opinión de la Actividad Docente 2019-2

En total los alumnos contestaron **7672** cuestionarios. A continuación se presentan los porcentajes obtenidos en cada una de las preguntas:







### Anexo 3

El plan de estudios que a continuación se presenta corresponde a Ingeniería Química y fue obtenido íntegramente de la página web de la Facultad de Química de la UNAM: [escolares.quimica.unam.mx](http://escolares.quimica.unam.mx)

<b>Primer Semestre</b>	<b>Créditos</b>	<b>Sexto Semestre</b>	<b>Créditos</b>	<b>Asignaturas Optativas Disciplinarias</b>		
1110	Álgebra Superior	1640	Ingeniería de Calor	<b>•Paquetes Terminales</b>		
1111	Cálculo I	1642	Ingeniería de Reactores I	<b>Biotecnología</b>		
1112	Ciencia y Sociedad	1643	Ingeniería Económica I	0142	Biotecnología	4
1113	Física I	1644	Lab. Unificado de Físicoquímica	0147	Tecnología Enzimática	8
1114	Química General I	1646	Laboratorio de Ingeniería Química II	0206	Bioquímica General	8
				0218	Ingeniería Bioquímica	10
		1649	Transferencia de Masa	0222	Laboratorio de Microbiología	4
			Optativa Sociohumanística	0254	Microbiología General	6
			Optativas Disciplinarias	<b>Catálisis</b>		
<b>Segundo Semestre</b>		<b>Séptimo Semestre</b>		0207	Catálisis I	6
1205	Cálculo II	1740	Ingeniería de Reactores II	0212	Catálisis II	6
1206	Estructura de la Materia	1742	Ingeniería Ambiental	0237	Laboratorio de Catálisis	3
1209	Física II	1743	Ingeniería Económica II	<b>Ingeniería de Proyectos</b>		
1210	Lab. de Física	1749	Laboratorio de Ingeniería Química III	0204	Administración del Riesgo	6
1211	Química General II	1750	Procesos de Separación	0205	Administración de Proyectos	6
1212	Termodinámica		Optativa Sociohumanística	0213	Diseño de Equipo	6
			Optativas Disciplinarias	0278	Termodinámica Aplicada en Procesos	6
<b>Tercer Semestre</b>		<b>Octavo Semestre</b>		<b>Ingeniería de Sistemas</b>		
1307	Ecuaciones Diferenciales	1817	Diseño de Procesos	0219	Ingeniería de Sistemas I	6
1308	Equilibrio y Cinética	1819	Dinámica y Control de Procesos	0220	Ingeniería de Sistemas II	6
1310	Química Inorgánica I	1823	Laboratorio de Ingeniería Química IV	<b>Matemáticas Aplicadas</b>		
1311	Química Orgánica I	1824	Taller de problemas	0256	Matemáticas Aplicadas I	6
1316	Balances de Materia y Energía		Optativa Sociohumanística	0265	Matemáticas Aplicadas II	6
			Optativas Disciplinarias	0267	Matemáticas Aplicadas III	6
<b>Cuarto Semestre</b>		<b>Noveno Semestre</b>		<b>Polímeros</b>		
1400	Estadística	1912	Ingeniería de Proyectos	0221	Introducción a la Ciencia de Polímeros	6
1402	Química Analítica I	**	Estancia	0238	Laboratorio de Polímeros I	3
1412	Química Orgánica II		Optativas Disciplinarias	0239	Laboratorio de Polímeros II	3
1424	Métodos Numéricos	** 0216	Estancia Académica	0272	Modelado y Simulación de Procesos Poliméricos	6
1426	Termodinámica Química	** 0217	Estancia Profesional	0276	Reología y Procesamiento de Polímeros	6
1428	Transferencia de Momentum	<b>Asignaturas Optativas Sociohumanísticas</b>		<b>Protección Ambiental</b>		
		0096	Filosofía de la Ciencia	0273	Protección Ambiental I	6
<b>Quinto Semestre</b>		0097	Fundamentos de Administración	0274	Protección Ambiental II	6
0095	Economía y Sociedad	0098	Fundamentos de Derecho	0275	Protección Ambiental III	6
1538	Cinética Química y Catálisis	0099	Pensamiento y Aprendizaje	<b>Economía y Administración</b>		
1540	Electroquímica	0100	Psicología del Trabajo Humano	0214	Economía y Administración I	6
1542	Fenómenos de Superficie	0101	Regiones Socioeconómicas	0215	Economía y Administración II	6
1543	Ingeniería de Fluidos	0102	Relaciones Humanas			
1544	Laboratorio de Ingeniería Química I	0103	Teoría de la Organización			
1547	Transferencia de Energía	0104	Comunicación Científica			
	Optativa Sociohumanística	0277	Historia y Filosofía de la Quím.			
		1089	Ciencia y Arte I			
		1090	Ciencia y Arte II			

•El alumno puede elegir un paquete terminal o bien materias optativas disciplinarias aisladas

## Anexo 4

### Asignaturas específicas de la carrera de Ingeniería Química

- Economía y sociedad
- Métodos numéricos
- Termodinámica química
- Cinética, química y catálisis
- Electroquímica
- Fenómenos de superficie
- Ingeniería de fluidos
- Laboratorio de Ingeniería Química I
- Ingeniería de calor
- Ingeniería de reactores I
- Ingeniería Económica I
- Laboratorio de Ingeniería Química II
- Ingeniería Económica
- Ingeniería de Reactores II
- Ingeniería Económica II
- Laboratorio de Ingeniería Química III
- Diseño de Procesos
- Dinámica y Control de Procesos
- Laboratorio de Ingeniería química IV
- Taller de Problemas
- Ingeniería de Proyectos