

EXPRESIONES DE AGENCIA ESTUDIANTIL DURANTE LA ENSEÑANZA REMOTA: EL ESTUDIANTADO DE SOCIOLOGÍA DE LA UAMI

EXPRESSIONS OF AGENCY DURING REMOTE TEACHING:
SOCIOLOGY STUDENTS AT UAMI

Recibido: 28/08/2023

Aceptado: 12/11/2023

DOI: <http://doi.org/0.24275/uam/izt/dcsh/polis/2024v19n2/Pina>

Marco Antonio Leyva Piña*

Juan Manuel Hernández Vázquez**

RESUMEN

Esta investigación se orienta con la teoría de la agencia sociológica, tiene como propósito reconstruir las expresiones de agencia generadas por los estudiantes de la Licenciatura en Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAMI) durante la pandemia del COVID-19, consideradas como respuestas a los condicionamientos estructurales y dificultades imprevisibles que padecieron en escenarios académicos y sociales precarizados. Participó en la encuesta el 87% (197 casos) del estudiantado que ingresó a la licenciatura durante los trimestres 2020-O y 2021-O. La información recabada fue sistematizada y procesada en SPSS 21. Los resultados interpelan para la comprensión del estudiantado como agente educativo y social, y en ese reconocimiento de capacidad de agencia sostener proyectos universitarios como: educar para la agencia.

Palabras clave: agencia, enseñanza remota, estudiantado, sociología, educación superior.

ABSTRACT

This research is guided by the sociological theory of agency, its purpose is to reconstruct the expressions of agency generated by the students of the Bachelor's Degree in Sociology at the Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAMI) during the COVID-19 pandemic, considered as responses to the structural constraints and unforeseeable difficulties they suffered in precarious academic and social scenarios. Eighty-seven percent (197 cases) of the student body that entered the degree program during the 2020-O and 2021-O quarters

* Departamento de Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. (UAM - I) marcolp2000@yahoo.com.mx ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5642-9410>.

** Departamento de Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa. (UAM - I) jm.uami@gmail.com ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6009-5545>.

participated in the survey. The information collected was systematized and processed in SPSS 21. The results are a challenge for the understanding of the student body as educational and social agents, and in this recognition, to establish and sustain university projects such as: educating for agency.

Keywords: student agency, remote teaching, student body, sociology y higher education.

INTRODUCCIÓN

La pandemia por COVID-19 generó un contexto mundial marcado por la incertidumbre en la vida social. En ese escenario, la educación se transformó y adaptó a las nuevas circunstancias imprevistas, como a la desmaterialización del aula y su traslado a la residencia de los estudiantes. En este marco educativo contingente, dos órdenes de vida: el escolar y el familiar, con sus respectivas reglas y recursos, coexistieron en condiciones económicas, tecnológicas y socioemocionales restrictivas que interpelaron al estudiantado a continuar con su formación universitaria.

En ese entorno de azar, inseguridad y perplejidad, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), implementó el Programa Emergente de Enseñanza Remota (PEER) durante 2020-2021 y el Programa de Transición de Enseñanza en la Modalidad Mixta (PROTEMM) durante 2021-2023, con el objetivo de proporcionar condiciones mínimas para la continuación de la docencia a través de la enseñanza remota, simultáneamente se impulsaron medidas de apoyo a los estudiantes de menores recursos económicos y, a la par se atendieron situaciones emocionales emergentes del estudiantado; también se capacitó al profesorado en el uso de las TIC, sin embargo, esas contribuciones fueron restringidas y sobrepasaron la buena fe de la institución.

El estudiantado encuestado de la licenciatura en sociología UAMI, padeció la pandemia COVID-19 en condiciones económicas, familiares y personales sumamente precarias, conjuntadas con desigualdades sociales como la brecha tecnológica y el uso limitado de las TIC. En esa trama de condiciones que aparecieron como circunstanciales, pero quizá de larga data y antes no visibilizadas con propiedad, el estudiantado de sociología UAMI generó agencia para continuar con su formación universitaria, respuesta específica entendible en el marco histórico en el que se desplegó.

Otra dimensión de exigencias hacia los estudiantes se encontró en el entorno institucional de la enseñanza remota. La presencia de una pedagogía anquilosada e impermeable al cambio (Tenti, 2020; Cannelloto, 2020), caracterizada por la centralidad de la enseñanza en el profesor, la clase conferencia de dos horas, el predominio del silencio en el acto educativo, el individualismo como sello de la intersubjetividad en el aula, se enlazó con las limitaciones del profesorado respecto del uso y manejo de tecnologías digitales, conformando un conjunto de problemas educativos inmediatos que afrontar.

En este campo, surcado de condicionamientos socioeconómicos e institucionales en que actuaron los estudiantes de sociología UAMI, nos interesó analizar su experiencia y acción educativa para continuar con sus estudios durante la enseñanza remota. Enfatizamos en los estudiantes de nuevo ingreso, con la idea de continuar reconstruyendo sus trayectorias y dificultades académicas que en el camino van afrontando, y desde esa inquietud nos preguntamos: ¿Cómo percibieron su nuevo mundo universitario?, ¿en qué circunstancias construyeron su aprendizaje?, ¿Cuáles fueron los principales desafíos que enfrentaron en el uso de los medios digitales?, ¿Qué retos enfrentaron en la convivencia académica en el seno familiar?, ¿De qué manera se definieron las formas de relacionamiento con sus profesores y compañeros?

Desde esas interrogantes específicas buscamos comprender: ¿Qué expresiones de agencia educativa se generaron por el estudiantado para mediar con las estructuras y contingencias que los desafiaron durante la enseñanza remota? Las expresiones de agencia observadas son entendidas como respuestas dadas y plausibles en un marco de fuerzas sociales e institucionales que constriñen al alumnado en su actuar.

Las respuestas identificadas a esos constreñimientos estructurales dan cuenta de los elementos que atañen al ciclo de vida académico cursado, a los procesos en el aula como la pedagogía, la didáctica y los recursos tecnológicos, y a las proyecciones de futuro del alumnado.

Reconocemos que las expresiones de agencia, durante la enseñanza remota, tienen como referente fundamental para su comprensión al contexto institucional, lo que no significa negar la existencia de agencia estudiantil previo a esa coyuntura y tampoco desechar la protesta y paro estudiantil de las alumnas en contra de la violencia por razones de género sucedidos duran-

te los meses de marzo–mayo de 2023 en las cinco unidades universitarias de la UAM. Cabe aclarar, que ambos procesos, uno previo y otro posterior a la pandemia, escapan a la temporalidad y espacio de análisis propuesto que se ubica durante 2020–2022 en la enseñanza remota. Nuestra indagación recurre a supuestos teóricos de la agencia desde un enfoque sociológico y se optó por una metodología de corte cuantitativo.

CONSIDERACIONES RESPECTO A LA AGENCIA

En las Ciencias Sociales desde hace décadas existe una disputa entre el determinismo estructural y la acción individual en la explicación del mundo social. Giddens (2015) destaca en ese debate con la teoría de la estructuración social, propuesta que posibilita distanciarse de esa forma dicotómica de pensar. Reconoce que las estructuras en su propiedad recursiva constriñen y ordenan las posibilidades y oportunidades de acción viable para el individuo sin obturar los márgenes individuales de acción para producir alteraciones, adaptaciones o transformaciones de la realidad. En este proceso el individuo emplea reflexivamente las estructuras, ya sea para reproducirlas o transformarlas en el curso de sus acciones; por tanto, los constreñimientos estructurales y el individuo se entienden como niveles de realidad diferenciados que se encuentran en reciprocidad y son mediados por la agencia. (Giddens, 2015, Archer, 2009; Cohen, 1996).

Giddens propuso la concepción de agencia como capacidades y habilidades de los individuos para modificar los condicionamientos estructurales en los que actúa, y simultáneamente reproduce recursivamente prácticas, rutinas, recursos y conocimientos en un espacio–tiempo determinado y contingente (Giddens, 2015, 1996, 1991, 1990).

En este encuadre de la agencia, la reflexividad y su monitoreo desempeñan un interés vital como propiedades del agente para pensarse a sí mismo en condiciones estructurales que ellos no definen, proceso que le permite –al individuo– identificar recursos y reglas para delinear cursos de acción en la consecución de propósitos, objetivos o proyectos de vida, y modificarlos con adaptaciones progresivas e incluso, reformularlos drásticamente en función de los resultados de acciones previas o del cambio en las condiciones con-

textuales de su acción. Belvedere (1999) y Aronson (1999), criticaron esa concepción de agencia propuesta por Giddens por considerar que dota al individuo de una capacidad transformadora exacerbada, fuera de contextos y de situaciones interactivas concretas.

Sin embargo, Celis y Guatame (2004) reafirman que la agencia es una generación colectiva al amparo de la reflexividad comprendida como una “capacidad reflexiva y racional del agente para tener control de sus actuaciones concretas y justificarlas con argumentos cuando sea interpelado por otro agente” (p. 2).

Autores como Girardo, Saenger y Yúren (2015), Sautú (2014), consideran a la agencia como una capacidad humana de adaptación al cambio y concuerdan en representarla como un conjunto de competencias individuales, entendibles, definidas y organizadas por el agente en contextos sociales temporales y concretos, relacionadas con reglas, recursos materiales y simbólicos de los que emanan conocimientos, capacidades de acción y disposiciones motivacionales.

Por su parte, Emirbayer y Mische (1998); Engeström (2017); Mick, (2013); Lemos, Pereira y Muniz (2013) y Engeström y Sannino (2010) en su concepción de la agencia derivan algunos contenidos analíticos relevantes al considerarla como una acción intencionada por parte del agente dentro de un marco temporal, manifiesto y diferenciado entre pasado (en cuanto a su aspecto habitual) y futuro (como capacidad de imaginar posibilidades y alternativas), pero orientada –la acción– por el presente (como capacidad de adecuar y contextualizar hábitos pasados y proyectos futuros dentro de las contingencias del momento), en relación situacional donde medios y fines son dirigidos a reproducir o modificar sus condiciones de existencia y entorno.

Estas consideraciones conceptuales, contribuyen a problematizar diferentes ideas adjudicadas a la acción del estudiantado, una de ellas es la consideración del estudiante como sujeto pasivo en contraste con los docentes entendidos como sujetos activos. Otra mirada significativa de la agencia educativa es mirar al estudiante como un sujeto generador de acciones para la superación de situaciones desfavorables, como una lucha permanente contra un destino signado por constreñimientos estructurales adversos. Otra expresión de agencia con limitaciones que debemos tener en consideración es aquella que asocia a la energía del estudiantado con acciones racionales para

el logro de proyectos académicos originalmente planteados, desconociendo cursos de acción que pueden tener efectos no deseados que impliquen modificaciones de proyectos, cursos de vida y acciones académicas.

En el presente artículo pensamos a los estudiantes como sujetos con capacidad de modificar, adaptarse o reproducir su realidad en contextos diversos a partir de procesos de reflexividad y acción, en condiciones estructurales e institucionales que ellos no eligieron y de las que no tienen control. No obstante, este encuadre de la agencia como punto de partida no tiene deductivamente puntos de llegada predeterminados, como pensar que el alumnado se encuentra en una permanente lucha contra las limitaciones estructurales, dejando a un lado la reflexividad, su monitoreo y las acciones situadas socialmente.

Tampoco la interpretación se puede limitar a pensar al alumno como un individuo que puede lograr lo que se proponga como un acto de voluntad supremo, al contrario; suponemos que hay diferentes expresiones de agencia en las que subyacen constreñimientos estructurales diferenciados que fluyen a través de actuaciones plausibles en situaciones concretas.

Concebimos la agencia del estudiantado como un proceso construido entre condicionamientos estructurales y otros provenientes del contexto institucional, que interpelan al estudiantado para construir respuestas en situaciones sociales concretas y cursos de acción académica limitantes, esas posibles expresiones adquieren diversas representaciones constituidas por medio de procesos iterativos a través de los cuales fluye la capacidad de respuesta.

Este estudio se centra en identificar expresiones de agencia contenidas en la experiencia vivida por el estudiantado durante la enseñanza remota, un acontecimiento, inédito y azaroso que les exigió la generación de capacidades y habilidades para implicarse en situaciones de adversidad e incertidumbre educativa, novedosa y descomunal en un contexto familiar marcado por la pobreza.

En el presente artículo entendemos la agencia estudiantil –durante la pandemia y enseñanza remota– como la generación de capacidades, habilidades, energías, compromisos, reconocimientos y cursos de acción del estudiantado para dar respuesta a las condiciones coyunturales económicas, sociales, familiares e institucionales propias de la UAMI, que provocaron la alteración de rutinas académicas y sociales del estudiantado.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Durante el primer trimestre del año 2022, con la reactivación escalonada a la vida presencial en las aulas universitarias, se aplicó la encuesta *La experiencia del alumnado UAM con las clases en línea 2022* (EACL 2022). Los requisitos para la selección de la población objetivo fueron: primero, que tuvieran actividad académica en la carrera de Sociología de la UAM unidad Iztapalapa; y segundo, que su ingreso estuviera marcado por la experiencia en la modalidad remota, es decir durante los trimestres, 2020–O y 2021–O. En este tenor, la investigación que aquí se presenta es de carácter cuantitativo.

Las expresiones de agencia estudiantil presentadas son observadas como respuestas dadas y plausibles en un marco de fuerzas sociales e institucionales entretejadas con capacidades de acción. La composición de las expresiones de agencia observadas del estudiantado incorpora los condicionamientos a los que se encuentran situados, el ciclo de vida académico, los procesos tecnológicos y pedagógicos en el aula, y las proyecciones de futuro acerca de la enseñanza remota.

Con esos parámetros, se diseñó y aplicó un cuestionario estructurado en cuatro secciones, tres de ellas fueron rematadas con preguntas de respuesta abierta para conocer sus propuestas para el mejoramiento de la enseñanza remota, observaciones también útiles para la enseñanza presencial. La primera sección, recuperó información del contexto sociodemográfico y socioeconómico, que sirvió para construir un índice del perfil socioeconómico del alumnado de la licenciatura en sociología UAMI. La segunda, captó información respecto a la disponibilidad y/o uso de recursos tecnológicos, digitales y didácticos usados por los profesores durante las clases en línea.

La tercera, fue dedicada a la reconstrucción de los procesos en el aula, recabamos información de las prácticas docentes (dominio de los temas, retroalimentación de tareas y trabajos por parte de los profesores, entre otros), y los procesos de aprendizaje en las clases remotas (aprendizaje autodidacta y la practicidad). Por último, la cuarta sección permitió la recuperación de la experiencia del estudiantado, en temas como: aprendizaje y satisfacción con las clases en línea. La información recabada se integró en una base de datos y el análisis se realizó con el paquete estadístico SPSS, versión 21; la estrategia de construcción de datos se presenta a continuación (Hernández y Leyva, 2022):

Cuadro 1. Estrategia de aplicación del cuestionario
 “La experiencia del alumnado uam con las clases en línea, lolll”

	Primera etapa enero 2022	Segunda etapa Mixta febrero–marzo 2022	
Forma de aplicación	A distancia (Google Forms)	Presencial	A distancia (Modalidad remota)
Coberturas parciales	42.1%	44.7%	
Cobertura total	86.8% sobre el total de la población objetivo.		
Población objetivo	197 alumnos de nuevo ingreso activos correspondientes a cohortes generacionales de nuevo ingreso de los años 2020 a 2022.		

Fuente: Elaboración propia, con base en la información obtenida en el AGA 2020-O y 2021-O, véase *Reporte de investigación de la Encuesta la Experiencia del Alumnado UAM con las clases en línea LOLLL (EACL LOLLL)*. UAMI, Tabla II.1

FISONOMÍA SOCIOECONÓMICA DEL ESTUDIANTADO EN LA ENSEÑANZA REMOTA

La pandemia por COVID-19, acontecimiento inesperado y azaroso, visibilizó los condicionantes socioeconómicos en los que se desplegó la acción académica del estudiantado de sociología. Se trata de una población donde casi 60% del estudiantado son mujeres, con una edad promedio de 21.9 años cumplidos al momento de aplicarse la encuesta; proveniente del sistema de educación pública y, de manera significativa las generaciones 2020–otoño y 2021–otoño cursaron la media superior en los COLBACH; la mayoría son solteros, sólo 3.5% estaban casados o en unión libre y el 5.3% eran padre o madre. Mientras, una parte significativa del estudiantado vivía con sus padres y dependió de ellos económicamente.

Cuadro 2. *Caracterización de los alumnos informantes de Sociología, LOLL*

	Porcentajes
Género (mujeres)	58.9
Género (otro)	1.2
Unidos (casados o en unión libre)	3.5
Tiene al menos un hijo	5.3
Género del jefe (mujer)	47.0
Escolaridad del jefe (al menos licenciatura completa)	9.4
Hogares con hacinamiento ¹	27.6
Hogares con internet	95.3
Nivel socioeconómico ²	
E (más bajo)	1.8
D	6.5
D+	17.2
C-	30.2
C	26.6
C+	13.6
A/B (más alto)	4.1
Total	100.0
Combinó trabajo con cursos en línea	43.9
Recibe beca o apoyo económico	44.1
Edad (años)	21.9
Número de integrantes del hogar	4.6
Ingreso per cápita del hogar (pesos mensuales)	2144.3
Horas semanales trabajadas	28.7
Trimestres cubiertos del plan	4.3
Trimestres cursados en línea	3.9

¹ Se consideró con hacinamiento toda vivienda con más de 2 habitantes por dormitorio.

² Se construyó de acuerdo con las recomendaciones de la AMAI (2021)

Fuente: cálculos propios con base en la encuesta *La experiencia del alumnado con las clases en línea, LOLL*.

Con base en la información recabada, se sabe que el estudiantado de sociología proviene de un origen social popular y se ubica en los niveles más bajos de la escala social (E, D o D+), según la clasificación propuesta por la AMAI (2021). Además, se estima que durante la pandemia llegaron a percibir un ingreso familiar per cápita de \$2,144.3 pesos mensuales, cifra ubicada muy por debajo de los \$4,043 pesos calculados por CONEVAL.

Los aspectos socioeconómicos familiares y personales señalados permiten ubicar al estudiantado como parte de la clase baja, origen social condicionante de la disponibilidad de recursos económicos que delimitan oportunidades para ingresar y permanecer en la licenciatura en sociología. Esta situación tampoco es resultado exclusivo de la pandemia ya que Hernández, Leyva y Rodríguez (2016) ya habían señalado los bajos recursos económicos de las familias del estudiantado de sociología en investigaciones previas, sin embargo, esa situación de precariedad económica se exacerbó con la pandemia, lo que implica preguntarse: qué hicieron los estudiantes de sociología para continuar con su formación universitaria.

AGENCIA DEL ESTUDIANTADO Y PRECARIZACIÓN DE SUS CONDICIONES SOCIOECONÓMICAS Y DE RESIDENCIA

El estudiantado de la Licenciatura en Sociología construyó respuestas a condiciones estructurales adversas y limitantes para la continuación de sus estudios universitarios. A pesar de que algunos de ellos trabajaban antes de ingresar a la universidad, el 43.9% del estudiantado se incorporó al mundo laboral con jornadas de 30 horas semanales, más las dedicadas al estudio y las clases remotas, pese a la beca económica que el 44.1% recibía por parte de la institución. En este marco de precariedad económica y laboral, llama la atención el 47% del estudiantado que pertenece a hogares con jefatura femenina implicada en roles laborales, el dato nos convoca a profundizar en el conocimiento de nuestros estudiantes desde otros enfoques, como el género, trayectoria educativa y las relaciones familiares.

En cuanto al capital social de origen del estudiantado, encontramos que en su mayoría son la primera generación en ingresar a la educación superior, uno de cada diez tiene como referente a un jefe(a) de familia con estudios

de licenciatura concluidos. Sin desestimar la duda de la determinación del capital social y cultural en las trayectorias educativas, se puede considerar que ser estudiante de licenciatura en una tradición familiar con escasos recursos económicos y antecedentes universitarios mínimos, puede percibirse como un logro familiar e individual en una perspectiva de movilidad social, motivando al estudiantado en la generación de agencia para persistir en sus estudios universitarios.

La UAM investigó las condiciones tecnológicas de los estudiantes al inicio de la pandemia, una encuesta aplicada exprofeso en 2020, previa implementación del Programa Emergente de Enseñanza Remota (PEER), señaló que el 12% del estudiantado de las cinco unidades universitarias se encontraba en situación vulnerable para continuar de manera remota su proceso formativo, ya que carecían de acceso a internet en su casa o en un lugar seguro (UAM, 2020). Para remontar esta situación, la UAM implementó una serie de estrategias institucionales para dotar a esa población universitaria de condiciones mínimas para continuar con sus estudios durante la pandemia.

Sin duda, la brecha tecnológica señalada tiene una presencia diferenciada entre las Unidades y las licenciaturas que conforman a la UAM, y en los beneficiarios de la política tecnológica institucional. En el caso del estudiantado de sociología UAM sólo el 29.8% señaló recibir al menos un tipo de apoyo institucional, entre los que destacan la beca de manutención como la más frecuente con un 18.7% y, 8.8% recibió una beca en especie –Tablet y tarjeta SIM.

En este escenario de baja proyección de apoyo institucional y, dadas las cifras de ingreso económico familiar, el alumnado tuvo que asumir su responsabilidad individual y familiar buscando cursos de acción que le permitieran continuar sus estudios. Los datos obtenidos señalan que el 84.2% compró o mejoró algún bien tecnológico, es decir, más de la mitad del alumnado escrutado (53.8%) compró uno de los bienes más preciados: una PC o Laptop, y más de una cuarta parte (28.7%) adquirió un celular; sólo el 44.4% mejoró su acceso a Internet. Otro dato lacerante en la experiencia de los alumnos en las clases remotas fue que cuatro de cada diez estudiantes tuvieron que compartir su computadora con algún familiar (Hernández y Leyva 2022).

Tales condicionamientos nos informan de la desigualdad social y la brecha tecnológica que nuestros jóvenes tuvieron que sobrellevar –y quizá ya padecían previo a la pandemia– en un contexto socioeducativo deprimente,

contrario a las recomendaciones realizadas por Sáez, 2021; Murphy, Eduljee y Croteau, 2020; Castro, 2019; Monteoliva, Korzeniowski, Ison, Santillán y Pattini, 2016, de la exigencia de condiciones básicas de residencia, medios digitales y comunicacionales para el aprendizaje del estudiantado.

Los estudiantes de primer ingreso a la licenciatura en sociología UAMI tuvieron condiciones espaciales controvertidas, el 27.6% reportó vivir en hogares con hacinamiento y el 58.2% tuvo un espacio individual para estudiar, no obstante, es significativo el 41.8% que mencionó carecer de espacios disponibles para ingresar a las clases remotas; mientras el 65.9% señaló tener iluminación apropiada. (Hernández y Leyva 2022). El estudiantado de sociología experimentó las restricciones de las desigualdades residenciales, fue frecuente que las clases en línea fueran invadidas de forma circunstancial por familiares de los alumnos y en otros casos motivó a la negación de compartir pantalla como una forma de resguardo de las condiciones en que vivía.

Recibir clases remotas se convirtió para la mayoría del estudiantado de sociología en una odisea académica. Expresaron que las labores domésticas fueron el distractor más relevante, 83% de respuestas, siguiendo en orden de importancia, aquellos distractores provenientes de la calle con un 78% de señalamientos y ruidos en el hogar con un 77.6% de menciones. Asimismo, a la contaminación de ruidos que padecieron se agregan las fallas de internet vinculadas a las zonas geográficas de residencia con un 55.6%.

Hasta ahora, los datos expuestos refuerzan una imagen de vulnerabilidad social, económica y educativa en el estudiantado de sociología UAMI, vinculada a su origen social y agravada durante la pandemia, generando respuestas positivas y acciones constructivas para enfrentarse a condiciones estructurales lacerantes y a situaciones de adversidad académica.

La capacidad de agencia que desarrollaron no fue reactiva, ni automática para enfrentar a las dificultades académicas que los presionaban en su vida cotidiana, al contrario, suponemos que las acciones ejecutadas por ellos tienen una base experiencial en su memoria de aprendizajes sociales de lidiar en entornos de riesgo socioeconómico y de la reflexividad de vivir en zonas cercanas a la exclusión social.

PROFESIONALISMO DOCENTE Y COMPROMISO ESTUDIANTIL

La UNESCO, a través del informe del Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2020), señaló que durante la pandemia los profesores experimentaron afectaciones en la realización de sus actividades docentes. Esa institución educativa internacional reconoció a los docentes con capacidad de agencia por adaptarse en corto tiempo a las clases en línea, sin suficientes habilidades en el uso y manejo de las TIC.

Asimismo, el estudiantado de sociología reconoció el profesionalismo de sus profesores en la impartición de clases en la enseñanza remota. Nos encontramos con estudiantes habituados a la enseñanza presencial y, a causa de la pandemia, de manera súbita, tuvieron que cursar parte de su educación media superior y al menos sus primeros trimestres de licenciatura en la enseñanza remota. Ellos y ellas bruscamente se encontraron con una plantilla de 30 profesores de tiempo completo, la mayoría con Doctorado y una edad promedio de 65 años, donde “la mayor parte tenían poco conocimiento en el uso de medios digitales como los requeridos para la enseñanza remota, no obstante, hicieron lo posible para adaptarse y continuar su labor docente” (Entrevista al Coordinador de la Licenciatura, 2022).

En ese contexto, los estudiantes de sociología tuvieron una observación predominantemente positiva generalizada de sus profesores derivada de su disposición a participar en las clases remotas, pese a su rudimentario conocimiento de las TIC y medios digitales. Esa visión favorable es un reconocimiento de la agencia de los profesores, quienes realizaron un esfuerzo meritorio de profesionalismo para atender sus responsabilidades docentes.

Cuando se preguntó a los estudiantes la frecuencia con qué sus profesores usaron medios para comunicarse a distancia, la mayoría (94.1%) reconoció que, en el desarrollo de sus clases frecuentemente tuvieron videoconferencias en Zoom, Meet u otras aplicaciones similares. El uso de aulas virtuales, como Classroom y Moodle fue altamente reconocido (90.1%); lo mismo que las presentaciones en Power Point, Prezi o aplicaciones similares (85.4%); el correo electrónico se mantuvo como uno de los medios de comunicación frecuentemente utilizados por sus profesores (80.7%) seguido de aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp con un uso reportado por

el 52.9%; también, nada desdeñable el uso de la red social Facebook con un registro del 35.7% de alumnos (Hernández y Leyva 2022).

Asimismo, los estudiantes proporcionaron información acerca de la utilización que hicieron de diversos medios electrónicos: el 44.4% expresó haber usado plataformas para almacenar información en la nube y 39.8% mencionó utilizarlos para ver videos de apoyo didáctico. Cabe anotar que sólo el 18.1% utilizó equipo instalado de grabación audiovisual. Esa utilización de los medios digitales en la docencia permite colocar en duda el reconocimiento de los estudiantes como nativos o estudiantes digitales, por los porcentajes expuestos el uso de la tecnología digital difiere mucho de ser la apropiada para una enseñanza significativa en la educación superior (Cannelloto, 2020; Gallardo, 2012).

Tanto profesores como alumnos carecían de experiencias en clases en línea y los usos de la tecnología activada en la enseñanza remota tuvo serias limitaciones didácticas. En este entorno tecnológico digital deficiente, el estudiantado de sociología construyó una representación de sentido práctico de las tecnologías digitales en el aula, como una capacidad reflexiva del darse cuenta de su entorno.

El estudiantado tuvo una percepción aceptable de sus profesores, el profesionalismo que mostraron al involucrarse en la enseñanza remota en condiciones tecnológicas limitadas permitió ser mirados por los estudiantes como implicados y comprometidos activamente con la docencia. Al parecer se construyeron ambientes de reciprocidad y apoyo solidario en el uso de las tecnologías entre profesores y alumnos, puesto que, al reconocimiento de las limitaciones de sus profesores en el uso de las TIC, también ellos registraron las propias.

En este proceso de enseñanza remota marcado por la brecha tecnológica, del uso deficiente de las TIC y plagado de dificultades de aprendizaje compartidas indirectamente entre los sujetos educativos participantes de esas interacciones académicas, se instituyó un ambiente conductual y emocional de solidaridad latente sustentado en el reconocimiento del esfuerzo realizado por los sujetos para continuar con la enseñanza remota. Fue una respuesta emergente que permitió la construcción autorreferencial de los estudiantes como agentes educativos en un contexto plagado de incertidumbres.

El estudiantado de sociología al desarrollar saber práctico del mundo educativo que le rodea y al conectarse con los condicionamientos socioeconómicos que inciden en la acción educativa, generaron reconocimientos reflexivos de sí mismos y del otro, en este caso los profesores al registrarlos como agentes educativos, dando causa a un proceso de conciencia del sí mismo por medio del reconocimiento del otro, en un periodo coyuntural de emergencia de solidaridad y de cuidados. En el reconocimiento de la agencia del profesor ellos cimentaron su propia afirmación de agentes educativos.

LAS INTERACCIONES ANÓNIMAS EN EL AULA

La educación es un acto comunicativo entre los sujetos que lo constituyen, profesor–estudiantado. En el proceso educativo expresado en las interacciones en el aula se encuentran implicados diversos elementos como el contexto histórico social e institucional, elementos comunicativos, prácticas pedagógicas, creación de subjetividades, proyectos individuales y colectivos, y cursos de acción. Las interacciones en el aula, mediadas por los componentes señalados indican que el proceso de producción de conocimientos y su implicación en la construcción de realidades educativas y sociales se realiza por las múltiples mediaciones intersubjetivas entre profesor y alumnado en contextos específicos, tanto en la enseñanza presencial como en la enseñanza remota.

En esta perspectiva relacional de la educación como acto comunicativo cocreado por el profesor y el alumno es lo que potencia la construcción de agencia, y para observarla recurrimos al contexto institucional, como el referente más plausible de la enseñanza remota. Cuando hablamos de contexto institucional académico hay una mediación a la que diferentes autores han puesto atención, la del compromiso del estudiantado con su desarrollo académico (Bolívar, 2013; Rigo, Squillari, Caraballo y Rovere, 2021; Rigo y Rovere, 2021; Rigo y Guarido, 2020; Castro, 2019).

De esas interpretaciones recurrimos a una idea fuerza que deriva de esas múltiples comprensiones: el compromiso académico como una mediación para la agencia estudiantil. El compromiso del estudiantado se construye por medio de vinculaciones ligadas a la aceptación del otro, el profesor, y desde esa mirada se auto evalúa el alumnado (Castro S, 2019).

Ese territorio de relacionamiento del alumnado con los profesores se encuentra surcado por disposiciones, percepciones, actitudes y prácticas pedagógicas, y sembrado por afectos y emociones. Entonces la agencia del estudiantado en las interacciones en el aula puede tener expresiones cognitivas, saberes prácticos y emocionales que en el contexto de la enseñanza remota pueden ser aludidos como respuestas trazadas vitalmente por la solidaridad, la confianza y el ánimo para salir adelante en una coyuntura en donde todos deseaban vivir. Como se muestra en el Cuadro 3, las valoraciones del estudiantado de varios aspectos del proceso educativo en el aula fueron favorables en lo general, con excepciones que requieren atención inmediata por parte del profesorado.

Cuadro 3. *Características de los docentes (CD)*

Frecuencia con que los profesores...	N u O	F o MF	Total
Planifican sus cursos	5.3	94.7	100
Preparan sus clases	5.3	94.7	100
Explican los temas	5.8	94.2	100
Dejan tareas	7.1	92.9	100
Dominan los temas	7.1	92.9	100
Son puntuales	9.4	90.6	100
Son amables	9.9	90.1	100
Atienden las dudas en clase	11.1	88.9	100
Promueven la participación	15.8	84.2	100
Fomentan el aprendizaje autodidacta	17.2	82.8	100
Dan menos clases al trimestre que las programadas	82.4	17.6	100
Retroalimentan tareas y trabajos	22.4	77.6	100
Recortan el tiempo de clase	71.9	28.1	100
Relacionan los temas con otras materias	32.2	67.8	100
Fomentan la creatividad	33.9	66.1	100
Se preocupan por el aprendizaje de los alumnos atrasados	38.0	62.0	100
Dan asesoría a los alumnos	39.8	60.2	100

Cuadro 3. *Características de los docentes (CD) (continuación)*

Frecuencia con que los profesores...	N u O	F o MF	Total
Conocen a sus alumnos	52.0	48.0	100
Hablan demasiado	12.3	87.7	100
Son exigentes	29.8	70.2	10
Son estrictos al calificar	21.1	78.9	100

N u O: Nunca u ocasionalmente, F o MF: Frecuentemente o Muy Frecuentemente

Fuente: Elaboración propia con base en reporte de investigación EACL 2022, véase *Reporte de investigación de la Encuesta la Experiencia del Alumnado UAM con las clases en línea LOLL (EACL LOLL)*. UAMI, Tabla III.1 *caracterización de los alumnos informantes de Sociología*

Con base en los datos presentados, observamos que la mayoría del estudiantado (entre 80% y 95%) ponderaron positivamente a los profesores durante la pandemia en cuestiones como la planificación de cursos, preparación de clases, dejar tareas, puntualidad, amabilidad, atención de dudas en clase, promoción de la participación, fomento del aprendizaje autodidacta e impartición de clases programadas. Esta percepción estudiantil de los profesores es un reconocimiento de su compromiso institucional, mismo que incidió en la implicación de los estudiantes en el proceso de enseñanza remota reconocido como emergente.

Asimismo, hay otras prácticas docentes que inciden en la calidad del aprendizaje. Los alumnos (entre 79% y 60%) calificaron favorablemente a los profesores según el rango de importancia de sus **actividades**: estrictos al calificar, retroalimentan tareas y trabajos, cumplen con su tiempo de clase, son exigentes, relacionan los temas con otras materias, fomentan la creatividad, se preocupan por el aprendizaje de los alumnos atrasados y dan asesorías a los alumnos, planificación y organizan las clases remotas, esto supone una condición básica para la concreción de objetivos de aprendizaje.

Esta evaluación positiva de los profesores que atendieron a los estudiantes de nuevo ingreso tiene su anclaje, como ya se expuso, en la diferenciación de su pasado mediato de las clases en línea en el bachillerato y de las exigencias derivadas del aprendizaje del oficio del sociólogo mediatizadas por un sinnúmero de facilidades académicas institucionales que posibilitaron al estudiantado

tado construir agencia. Ingresar a la UAMI constituyó para esos estudiantes un nuevo orden académico que fue más allá de adaptarse a lo contingente, al contrario, ellos construyeron capacidades de agencia como el reconocimiento del otro a través de su compromiso en el cumplimiento de sus deberes institucionales, lo que significaba entendimiento para su integración a una comunidad de la que solo conocía en su cara institucional.

En el reconocimiento de los profesores, aunque sea en su cara institucional, el alumnado describió al nuevo orden académico, por medio de su saber práctico, como una red de conexiones entre el entorno académico y las interacciones con los profesores en el aula virtual, proceso que también fue autorreferencial en la medida en que el estudiantado describió cierto control de las contingencias académicas a las que se encontraba sujeto. Con relación a los procesos en el aula desde la perspectiva del estudiantado, más del 50% refleja una buena autoimagen académica, tal como se puede apreciar en el Cuadro 4:

Cuadro 4. *Procesos en el aula (pA)*

Frecuencia con que ocurre que... en las clases en línea.	N u O	F o MF	Total
Los alumnos agreden a quienes piensan diferente.	82.9	17.1	100
Se reflexiona sobre los temas.	19.4	80.6	100
Hay comunicación con los profesores.	21.3	78.7	100
Mis compañeros son amigables conmigo.	22.4	77.6	100
Se copia en los exámenes.	77.6	22.4	100
Despiertan el interés por los temas.	24.7	75.3	100
Se hacen esquemas, diagramas, mapas conceptuales.	25.9	74.1	100
Hay pensamiento crítico.	25.9	74.1	100
Los alumnos estudian.	28.8	71.2	100
Busco información por iniciativa propia.	29.0	71.0	100
Los alumnos faltan sin que el profesor se entere.	70.2	29.8	100
Los alumnos organizan chats de clase.	30.6	69.4	100
Los alumnos plantean sus dudas.	31.8	68.2	100
El profesor forma equipos para realizar trabajos.	35.5	64.5	100

Cuadro 4. *Procesos en el aula (pA)* (continuación)

Frecuencia con que ocurre que... en las clases en línea.	N u O	F o MF	Total
Los aprendizajes son prácticos.	37.1	62.9	100
Me gusta trabajar con mis compañeros.	45.9	54.1	100
Es fácil entender los temas.	49.1	50.9	100
Todos los integrantes de los equipos hacen su mejor esfuerzo.	51.8	48.2	100
Los exámenes son fáciles.	64.3	35.7	100
Me reúno fuera de clase con mis compañeros para estudiar.	78.1	21.9	100

N u O: Nunca u ocasionalmente, F o MF: Frecuentemente o Muy Frecuentemente

Fuente: Elaboración propia con base en EACL 2022. Véase *Reporte de investigación de la Encuesta la Experiencia del Alumnado UAM con las clases en línea LOLL (EACL LOLL)*. UAMI, Tabla III7 *Procesos en el aula*, p. 16–17.

En esa autoimagen académica del estudiantado resaltan las interacciones sociales en el aula obteniendo el puntaje más alto el respeto a la libertad para pensar de forma diferente, con 82.9% de respuestas favorables. En esta secuencia relacionada con el ambiente social en el grupo, 77.6% del estudiantado, opinó que sus compañeros fueron amigables, a 54% les gusto trabajar con sus compañeros, 51.8% consideró que todos los integrantes de los equipos hacen su mejor esfuerzo y por razones del confinamiento el 78.1% opinó que no se reunió con sus compañeros fuera de clase para estudiar.

En otro ángulo de análisis de los procesos en el aula resaltan las estrategias de enseñanza aplicadas por los profesores que les permitieron según la percepción del estudiantado tener aprendizajes. El 80.6% consideró que hubo reflexión de los temas tratados; otro 74.1% que se promovió un pensamiento crítico y 68.2% planteaban dudas a los profesores. Las interacciones profesor alumno entretejidas por una sociabilidad académica interesante vinculada a la experiencia de aprendizaje organizada por la reflexión, la crítica y el planteamiento de dudas ya son por sí mismas, como resultado del proceso de intersubjetividad en el aula, capacidades de agencia. También el estudiantado

puede ser concebido como un agente con iniciativa en el aula, el proceso de aprendizaje sustentado en los tres referentes mencionados, reflexión, crítica y participación en el aula, propiciaron que el 50.9% de los alumnos¹ hayan declarado que se les facilitó el aprendizaje, además de desarrollar otras capacidades de agencia, el 71% expuso que buscaron información por su cuenta y el 69.4% indicó que organizaban chats con sus compañeros para una comunicación aceptable en la realización de sus actividades académicas.

Además de la agencia con capacidades cognitivas en el aprendizaje resaltan capacidades éticas desarrolladas en sus rutinas académicas, el 71.2% indicó que estudiaban y, el 77.6% afirmó que nunca u ocasionalmente se copiaron en los exámenes. La configuración afirmativa de los procesos en el aula construida por el alumnado hace comprensible su percepción sobre las evaluaciones de sus profesores: el 64.3% revelaron que los exámenes no son fáciles (Hernández y Leyva 2022).

Hasta aquí, pareciera que el estudiantado elaboró una configuración de agencia sumamente benigna de su proceso de aprendizaje en la enseñanza remota, que abre la posibilidad de múltiples interpretaciones, como el de la autocomplacencia o la creación de complicidad académica, sin embargo lo que se reconoce en esta investigación es la reflexividad y vinculación autorreferencial entre alumnado y profesores, y en esta capacidad se sustenta el reconocimiento de los y las alumnas como agentes activos en su desarrollo académico.

El acto de educar en el aula conformado por diversas dimensiones como lo: cognitivo, comunicativo, social, ético y emocional, rebasa a la interpretación de la educación como transmisión de conocimiento, e implica una serie de capacidades de agencia del estudiantado como pensar, sentir y actuar para la apropiación del mundo conformado por condicionamientos estructurales que los restringe en su acción, y que ellos perciben como fuera de su control.

¹ Esta afirmación se sostiene por un análisis de asociación específico, del cual se desprende que hay evidencia estadística bastante fuerte para decir que existe relación de media a elevada entre las variables mencionadas: los valores de Gamma fueron entre 0.51 y 0.62, Sig.=0.000 en todos los casos.

CRITICA ESTUDIANTIL A LAS PRÁCTICAS DOCENTES COMO AGENCIA EDUCATIVA

En la percepción positiva de los estudiantes de sociología también coexistió la crítica respecto a los hábitos pedagógicos de la enseñanza presencial reproducidos en el proceso de la enseñanza remota, dicho cuestionamiento se origina en el conocimiento práctico que ha funcionado como la naturalización de una forma vertical de enseñar que gira alrededor de la denominada cátedra. En la Unidad Iztapalapa, el modelo pedagógico de las clases presenciales prácticamente tuvo reproducción en la enseñanza remota. Las clases en línea replicaron la clase conferencia de dos horas por sesión en condiciones inéditas y deplorables.

El estudiantado de sociología señaló dos situaciones que impactaron de manera negativa en la percepción de la enseñanza remota. Criticaron la costumbre de sus profesores por reproducir clases conferencia, el 88% de opiniones fueron desfavorables a esa modalidad, por otro lado, el 52% señaló que sus profesores no los conocen, dos elementos que ponen en vilo al modelo pedagógico predominante en la UAMI.

Este modelo tradicional de enseñanza predominante en la Unidad Iztapalapa da cause a una serie de contradicciones, una relevante es el dominio verbal de los profesores con la pasividad comunicativa de los estudiantes en el aula. Pese al reconocimiento predominante en el estudiantado de sociología de que sus profesores hablan demasiado, es interesante el porcentaje del 80% de estudiantes que expresó una comunicación fluida con sus profesores, no obstante, es necesario considerar que 23% estuvo en desacuerdo con la relación comunicativa con sus profesores.

Es necesario establecer la diferencia entre las coerciones de un sistema de enseñanza de dos horas que impone restricciones a la docencia de los profesores y coloca en serias dificultades a los alumnos para mantener la atención, y la actitud comunicativa de los profesores que, en general, los estudiantes valoraron positivamente. La negociación de ambas posiciones en el aula fueron generadoras de agencia en profesores y alumnos, siendo el estudiantado quien en la mayoría de las veces optó por abrir o no la pantalla, y decidir que dejaban mirar de sí mismos a otros, quienes fueron concebidos como extraños.

En ese entorno de interacciones pedagógicas cuasi anónimas, el 50.9 % indicó que frecuentemente entendían los temas presentados por los profesores, por ello, es necesario tener en consideración al 49.1% que manifestó una posición crítica respecto de su aprendizaje. Es necesario reconocer que esta problemática referida al entendimiento de los temas en clase también se presenta en la modalidad de enseñanza presencial, sus razones comprensivas son multicausales; pueden estar conectadas con los alumnos, deficiente formación académica en sus estudios precedentes, y también con los profesores, por ejemplo, en su falta de formación pedagógica: el hecho de tener un título de doctorado no los habilita para ser docentes, como se ha hecho por rutina académica.

De esas situaciones se desprende que por ahora no podemos saber si el sistema de enseñanza remota ha sido mejor que el presencial, al menos por dos razones: primero, porque la población objetivo a la que se dirigió esta investigación careció de experiencia formativa universitaria en la modalidad presencial; segundo, porque la implementación de la modalidad remota en la UAM fue una respuesta emergente y circunstancial sin mayores pretensiones que la de cumplir con la continuidad de las clases.

La otra observación crítica expuesta por el 52% de los estudiantes de que sus profesores desconocían quiénes eran ellos, es una patología de la pedagogía centrada en el profesor en la enseñanza universitaria; de la deficiente habilitación de los profesores para desempeñarse como docentes. La articulación de estas variables derivó en actividades académicas centradas en el anonimato, eliminando la relevancia de la dimensión social en los aprendizajes del estudiantado y limitando los procesos de identidad profesional.

Otro de los aspectos fundamentales para considerar como efectivo el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto presencial como remoto, es el trabajo colaborativo. Las interacciones alumno–profesor se conciben por algunos autores como relevantes para lograr el trabajo colaborativo (Zhicay, Once, Crespo y López, 2019), sin embargo, la clase conferencia como núcleo de la enseñanza en la Unidad Iztapalapa, no produce las condiciones elementales para el desarrollo del trabajo colaborativo, prevalece el individualismo, el silencio y el desinterés en el salón de clase.

Por otro lado, un elevado porcentaje de estudiantes reconoce que los profesores promueven la participación en clase (84.2%), lo cual contrasta con el 54.1% de respuestas que señalaron: “me gusta trabajar con mis compañeros”.

Ello implica que esa práctica no se encuentra a la altura de la invitación de los profesores, aunque cabe anotar lo siguiente, existe una reticencia del alumnado a este tipo de trabajo en cualquier modelo de enseñanza en la Licenciatura de Sociología UAMI. Y lo relevante en este escenario es que el estudiantado se auto representa como generador de capacidades de agencia como se ha expuesto en los procesos del aula.

MIRANDO EL FUTURO COMO EXPRESIÓN DE AGENCIA

Los estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura de sociología concebidos como generadores de agencia contribuyen a la problematización de las concepciones que representan a los estudiantes como sujetos pasivos en términos de su implicación en los procesos de enseñanza o con relación al activismo político que se espera de ellos, también cuestiona la idea que existe de los jóvenes como sujetos con una baja capacidad de agencia.

Asimismo, la agencia generada por esos estudiantes a través del embebeimiento de las desigualdades sociales y tecnológicas con el contexto institucional, permite comprenderlos como agentes de cambio en el sentido de Giddens (2011; 307) de que saben respecto a los condicionamientos que constriñen su vida académica y de las consecuencias posibles de la elección de cursos de acción. Como ya se expuso, ellos fueron capaces de intervenir en el curso de un acontecimiento azaroso que llegó sin permiso a sus vidas, COVID-19, y de ofrecer interpretaciones discursivas de cómo experimentaron a la enseñanza remota.

De esa capacidad de los estudiantes de sociología de poder ofrecer una repuesta al otro y al nosotros, en caso de ser interpelado por los motivos y de las razones de su actuar, también forjó su representación de futuro de la enseñanza remota, tomaron posición con relación a las preferencias entre la enseñanza presencial y la enseñanza remota, y delinearon posibles cursos de acción para los profesores y autoridades de la UAMI

Diversas investigaciones encontraron posicionamientos opuestos en la experiencia del alumnado respecto de la enseñanza remota durante la pandemia, algunas reportaron percepciones positivas de aceptación y una propensión a la continuación de este modelo por parte del estudiantado (Medina y Alfaro, 2023; Estrada, Gallegos y Puma, 2022; Hernández, Fernández y

Pulido, 2018) y otras que evidencian experiencias negativas con la enseñanza en línea (Soto, Mazo y López, 2022; Valenzo, González, Martínez y Kido, 2022). En este entorno controversial respecto a las percepciones del estudiantado universitario con la enseñanza remota, preguntamos a los alumnos de Sociología: ¿Quiénes desean seguir con esta modalidad?

Para responder a esa pregunta, se realizaron análisis de asociación entre la pregunta del grado de acuerdo con la afirmación “Me gustaría seguir tomando clases en línea” y los aspectos captados por la encuesta en torno de cuatro ejes temáticos: el contexto del estudiantado, los procesos en el aula, los recursos didácticos utilizados y las prácticas escolares de los alumnos.

Las Tablas 1 y 2 muestran los resultados de dichos análisis, exhibiendo los valores adoptados por las medidas de asociación y sus valores correspondientes. Se considera que entre más elevado es el valor de los coeficientes, la fuerza de la relación es mayor. Respecto al estudiantado y el contexto, se encontró que el gusto por las clases remotas no se relaciona con: ser alumno o alumna, tener responsabilidad de ser padres, disponer o no de una computadora para uso exclusivo o ser autodidacta (Tabla 2). En cambio, la enseñanza remota sí tiene una relación con el nivel socioeconómico. El estudiantado que desea seguir estudiando bajo esa modalidad tiende a pertenecer a estratos socioeconómicos bajos (Tabla 1): mientras el 64.3% de los niveles socioeconómicos más bajos (E y D) indicaron que les gustaría seguir tomando clases en línea, solamente 33.3% de quienes están en los niveles más altos (C+ y A/B) tienen la misma preferencia.

Tabla 1. *Porcentaje de alumnos, según nivel socioeconómico*, que está de acuerdo en que en las clases en línea...*

	Nivel socioeconómico			Total	Gamma/ Sig.
	E, D	D+, C-, C	C+, A/B		
...me gustaría seguir tomando clases en línea	64.3	47.2	33.3	46.2	-0.321/ 0.046

* La clasificación por nivel socioeconómico se realizó conforme a la AMAI (2021). Fuente: cálculos propios con base en la encuesta EACL 2022. véase *Reporte de investigación de la Encuesta la Experiencia del Alumnado UAM con las clases en línea LOLL (EACL LOLL)*. UAMI, Tabla IV11 *Porcentaje de alumnos, según nivel socioeconómico que está de acuerdo con las clases en línea*, p. 29

Entre el estudiantado, estar de acuerdo con la enseñanza remota se asocia con la menor recurrencia de distractores en la calle o su casa; con el gusto por trabajar con sus compañeros, organizar chats de clase y con la opinión de que los alumnos estudian (Tabla 3).

Tabla 2. Asociación entre aspectos del alumno y su contexto, “Me gustaría seguir tomando clases en línea”

El alumno y su espacio	Phi	Sig.
Género	0.077	0.808
Tiene al menos un hijo	0.042	0.960
	Gamma	Sig.
Hay distractores en la calle (ruido, música, gritos ambulantes, etc).	-0.373	0.040
Hay distractores en la casa (ruido, hermanos, mascotas, conversaciones, etc).	-0.364	0.041
Me gusta trabajar con mis compañeros	0.360	0.014
Los alumnos organizan chats de clase	0.323	0.045
Nivel socioeconómico*	-0.321	0.046
Los alumnos estudian	0.314	0.057
Comparto computadora con otra(s) persona(s)	-0.182	0.252
Busco información por iniciativa propia.	0.151	0.370

* La clasificación por nivel socioeconómico se realizó conforme a la AMAI (2021).

Fuente: cálculos propios con base en la encuesta EACL 2022.

La preferencia por las clases en línea se asocia negativamente con la consideración de que los profesores hablan demasiado, y positivamente con la percepción de que despiertan el interés por temas, dan asesorías, promueven la participación, se preocupan por el aprendizaje de los alumnos rezagados, conocen a sus alumnos y son estrictos al calificar (Tabla 3).

Tabla 3. Asociación entre opiniones sobre los profesores, “Me gustaría seguir tomando clases en línea”

Los profesores	Gamma	Sig.
Hablan demasiado	-0.551	0.013
Despiertan el interés por los temas	0.454	0.007
Dan asesoría a los alumnos	0.427	0.003
Promueven la participación	0.384	0.060
Se preocupan por el aprendizaje de los alumnos atrasados	0.373	0.013
Conocen a sus alumnos	0.347	0.018
Son estrictos al calificar	0.313	0.088

Fuente: cálculos propios con base en la encuesta EACL 2022. Véase *Reporte de investigación de la Encuesta la Experiencia del Alumnado UAM con las clases en línea LOLL (EACL LOLL)*. UAMI, Tabla IV12. *Análisis de asociación entre variables de interés y “me gustaría seguir tomando clases en línea”*, p. 30.

La intención de continuar con la enseñanza remota resultó de una percepción satisfactoria del estudiantado respecto de que los profesores emplean estrategias didácticas para facilitar los aprendizajes, como son la realización de esquemas, diagramas o mapas conceptuales y la exposición con presentaciones de Power Point o Prezi (Tabla 4). También, se encontró una pauta similar respecto al uso de los medios digitales, el estudiantado señaló tener preferencia y gusto por las clases en línea, a medida que sus profesores utilizaban: correo electrónico, aulas virtuales, nubes de almacenamiento y redes sociales para compartir información, así como el uso de enciclopedias en línea como: Wikipedia, Britannica y Everipedia.

Tabla 4. Asociación entre los recursos didácticos, “Me gustaría seguir tomando clases en línea”

Recursos didácticos	Gamma	Sig.
Se hacen esquemas, diagramas, mapas conceptuales	0.650	0.000
Se usan presentaciones de Power Point, Prezi o similares	0.600	0.003
Se utiliza correo electrónico	0.526	0.004
Se utiliza aula virtual (Classroom, Moodle, etc)	0.501	0.043
Se utiliza almacenamiento en la nube (Dropbox, Google Drive, OneDrive, etc)	0.364	0.014
Se utilizan enciclopedias en línea (Wikipedia, Britannica, Everipedia, etc.)	0.347	0.038
Se usan redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram)	0.308	0.047

Fuente: cálculos propios con base en la encuesta EAEL 2022. Véase *Reporte de investigación de la Encuesta la Experiencia del Alumnado UAM con las clases en línea LOLL (EAEL LOLL)*. UAMI, Tabla IV12. *Análisis de asociación entre variables de interés y “me gustaría seguir tomando clases en línea”*, p. 30.

En la dimensión de los procesos en el aula, las clases en línea fueron predilectas por los alumnos al asociarlas con: la activación del pensamiento crítico, participación y exposición de dudas, realización de actividades prácticas, aplicación de exámenes sencillos, entendimiento de los temas, y a una comunicación fluida con los profesores. Asimismo, el 50.8% del estudiantado consideró que nunca u ocasionalmente se copia en los exámenes con una asociación negativa; mientras, el 28.9% dijo que se copia frecuentemente o muy frecuentemente. Lo anterior refuerza la idea de honestidad académica prevaleciente en la autopercepción del estudiantado, sin desconocer que hubo alumnos que manifestaron procesos de simulación en el aprendizaje académico.

Tabla 5. Asociación entre procesos en el aula, “Me gustaría seguir tomando clases en línea”

Procesos en el aula	Gamma	Sig.
Hay pensamiento crítico	0.546	0.001
Se copia en los exámenes	-0.433	0.014
Los alumnos plantean dudas.	0.364	0.021
Los aprendizajes son prácticos	0.343	0.024
Los exámenes son fáciles	0.280	0.075
Hay comunicación con los profesores.	0.256	0.008
Es fácil entender los temas	0.294	0.049

Fuente: cálculos propios con base en la encuesta EAEL 2022.

Véase *Reporte de investigación de la Encuesta la Experiencia del Alumnado UAM con las clases en línea LOLL (EAEL LOLL)*. UAMI, Tabla IV12. *Análisis de asociación entre variables de interés y “me gustaría seguir tomando clases en línea”*, p. 30.

Los datos expuestos en la Tabla 5 sugieren que el estudiantado tuvo aprendizajes significativos durante las clases en línea. La consideración realizada del aprendizaje de los temas resultó fuertemente asociada con la aspiración de continuar en esa modalidad de enseñanza (Gamma= 0.806). Esa tendencia positiva hacia la enseñanza remota adquiere su significado real cuando incorporamos otras asociaciones encontradas positivamente, a saber: más de la mitad del estudiantado coincidió en que se reprueba poco y en que pudo combinar estudios con trabajo, y se percibe mayor facilidad para combinar lo laboral con el estudio; 60% manifestó cursar al trimestre un número de UEA mayor a las cuatro previstas en el plan de estudios; y, 40% indicó percibir que se aprueba con facilidad en esta modalidad de enseñanza (Hernández y Leyva 2022).

Los estudiantes de sociología predominantemente tienen una percepción favorable de las clases en línea, pese a todas las dificultades que experimentaron en esa forma de enseñanza, al 71% del estudiantado no le decepcionaron, el 60% quedó satisfecho con las mismas y un dato revelador, 45.6% indicó

que le gustaría continuar con esa modalidad de enseñanza. Ese saber práctico de las clases en línea adquiere sentido en el conjunto de las facilidades académicas coyunturales que ofreció la UAM al estudiantado, como omitir de su expediente las calificaciones reprobatorias durante la coyuntura y la invitación a los profesores para ofrecer condiciones académicas flexibles tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes, con estas disposiciones se forjó un ethos académico de ligereza en el estudio de la sociología que quizá o no se haya modificado en la normalización de las actividades docentes en la enseñanza presencial.

Para los estudiantes de sociología en su capacidad de imaginar su futuro educativo cuentan mucho las desigualdades sociales y los cursos de acción experimentados elegidos para salir adelante con su formación universitaria. Asimismo, en ese encuadre de dificultades y tensiones es elocuente la construcción de la representación positiva que realizaron de sus profesores y de sí mismos, y de las razones que esgrimieron como favorables de la enseñanza remota, como la coexistencia de trabajar y estudiar, en ese encuadre acceder a la educación superior tiene para ellos un valor personal y social por el que vale la pena realizar los esfuerzos necesarios para lograr concluir con sus estudios universitarios, en los que se sitúan proyectos, subjetividades y modos de vida.

Ellos y ellas conformaron capacidad crítica y constructiva hacia el proceso de enseñanza en la UAMI, de las sugerencias a los profesores para mejorar el proceso de enseñanza remota se obtuvo un total de 135 recomendaciones, llama la atención su concentración en dos aspectos centrales en proceso de enseñanza: el 35.6% de respuestas plantearon la modificación de la pedagogía utilizada y también de las prácticas docentes; y 30.4% recomendó que fueran empáticos cognitiva y emocionalmente en situaciones de adversidad, tal como se muestra en la Tabla 6.

Tabla G. *Sugerencias para los profesores*

Sugerencia	Abs.	%
Didáctica, método, no conferencia, clase participativa, amena, variada, considerar estilos de aprendizaje, formación docente.	48	35.6
Comprensión, empatía, accesibilidad, paciencia, flexibilidad, escuchar.	41	30.4
Menos carga extraclase, lecturas fáciles, más tiempo, menos estrictos.	13	9.6
Utilizar recursos audiovisuales	12	8.9
Mejorar manejo tecnológico, adaptarse.	9	6.7
Asistir, preparar clase, compromiso, retroalimentar, resolver dudas, asesorías, comunicación.	7	5.2
Tocar temas actuales, sentido crítico	4	3.0
Más exigentes	1	0.7
Total	135	100.0

Fuente: cálculos propios con base en la encuesta EACL, 2022. Véase *Reporte de investigación de la Encuesta la Experiencia del Alumnado UAM con las clases en línea LOLL (EACL LOLL)*. UAMI, Tabla III9. “*Sugerencias a los profesores*”, p. 20.

A la Institución le recomendaron mejorar las clases en línea en los siguientes aspectos que se presentan en orden de importancia: pedagogía, tecnología, lo social, gestión del trabajo docente y apoyos institucionales, véase Tabla 7.

Tabla 7. *Sugerencias para la UAM*

Sugerencia	Abs.	%
Habilitación didáctica al profesorado, método, clase participativa, dinámica.	27	20.8
Habilitación tecnológica al profesorado.	19	14.6
Mejorar plataformas (zoom, virtuami, siipi) o construir nuevas para convivencia y comunicación.	18	13.8
Tener solo clases presenciales.	15	11.5
Empatía del profesorado, flexibilidad, paciencia, atención, menor exigencia, menos tareas, menos tiempo de clase.	15	11.5
Control del trabajo docente: eficiencia, horarios, asistencia, adaptación.	13	10.0
Gestión de horarios, grupos.	11	8.5
Mantener apoyos dirigidos a los alumnos.	6	4.6
Mantener clases en línea, implementar modalidad a distancia.	4	3.1
Usar solo una plataforma.	1	0.8
Adaptar planes de estudio.	1	0.8
Total	130	100.0

Fuente: cálculos propios con base en la encuesta EAEL, 2022. Véase *Reporte de investigación de la Encuesta la Experiencia del Alumnado UAM con las clases en línea LOLL (EAEL LOLL)*. UAMI, Tabla III9. “*Sugerencias a los profesores*”, p. 21.

De estas recomendaciones a profesores y autoridades de estudiantes que recién iniciaron su vida universitaria se resalta la necesidad de que las autoridades de la Unidad Iztapalapa y los profesores reconozcan a los estudiantes como agentes educativos, con capacidades de dar respuesta a entornos de desigualdad social, de inmiscuirse en los entornos institucionales con voz y propuesta de cambio, y de los esfuerzos que realizan para lograr concluir sus estudios universitarios en un contexto de precarización del empleo.

COMENTARIOS FINALES

Este ejercicio analítico de corte cuantitativo y exploratorio nos permite alentar en la continuación de estudios respecto a quiénes son los estudiantes de sociología, más allá de coyunturas inéditas, para un mayor conocimiento de cómo experimentan estudiar sociología, profundizar en sus dificultades y trayectorias académicas, cómo representan sus oportunidades de empleo, y su posicionamiento hacia la enseñanza remota.

Uno de los aspectos interesantes a resaltar en esta investigación es la representación del alumnado de sociología como sujeto activo, con capacidad de respuesta para afrontar condicionamientos socioeconómicos, institucionales y académicos limitantes, en situaciones de adversidad intensa como la padecida en la pandemia del COVID-19 y quizá ese papel activo sea parte de la normalidad en su vida académica y social, no visibilizada por la institución y tampoco por sus profesores.

Desde el enfoque de la agencia se abre una rejilla de conocimiento que invita a pensar a los estudiantes de la licenciatura en sociología y de la Unidad Iztapalapa más allá del MACCA, modelo educativo que los comprime al compromiso académico con sus estudios universitarios, realizando una reducción de la agencia al espacio institucional, omitiendo deliberadamente otros espacios en donde también se gestan confrontaciones, resistencias y compromisos que inciden en la reflexividad y toma de decisiones de los estudiantes a lo largo de su vida académica.

La expresiones de agencia del estudiantado expuestas, también se pueden enriquecer incorporando otros planteamientos teóricos, por ejemplo el de los ciclos de vida académica articulados a la idea de la construcción de agencia vinculada al pasado, presente y futuro del estudiantado, con esta idea se rebasa el marco de referencia centrado en un evento y posibilita observar a la agencia del estudiantado en el tiempo presente como una vinculación con el pasado, la memoria histórica, y, del futuro, como proyectos viables de aprendizaje, de universidad y oportunidades de empleo.

Desde la apertura de la construcción de agencia del estudiantado en el marco de fuerzas históricas y sociales de las que forma parte, se pueden interpretar una serie de procesos que experimenta el estudiantado en su vida académica, uno vital: el ingreso a la licenciatura de Sociología. Cuando optan

por incorporarse a la carrera de sociología lo hacen carentes de un proyecto académico, situación derivada en parte por la desinformación que tienen respecto a la sociología como ciencia y profesión. A esta situación problemática, se agrega la incertidumbre experimentada respecto a sí podrán vivir de la sociología, de lo que deriva la pregunta fundamental: ¿vale la pena estudiar sociología?

En la búsqueda de comprensión de estos procesos socio académicos que conforman parte de las preocupaciones del ciclo de vida académico del estudiantado de sociología, proponemos que las teorías de la agencia son indispensables para realizar preguntas que nos conduzcan a respuestas más allá de determinismo estructural o del voluntarismo del sujeto: ¿Cómo hacer comprensible, que estudiantes que lidian con los condicionamientos expuestos, sobre todo carencia de un proyecto académico, concluyan con sus estudios universitarios?, ¿Cómo experimentan su tránsito por la licenciatura?, ¿Qué expresiones de agencia gestan en su vida académica?, ¿Qué estrategias, decisiones y acciones se conforman entre familia y estudiantado para lidiar con situaciones de desigualdad económica y social durante sus estudios de licenciatura?

El futuro nos alcanzó, la sociedad de la información y la formación universitaria digital son referentes de la agencia del estudiantado en el presente, es previsible que la UAMI se esté preparando para ingresar progresivamente a la enseñanza remota, en este escenario la incorporación de la voz colectiva de los estudiantes en la reconfiguración de la universidad es vital para darle dirección a la formación universitaria hacia la constitución de agentes sociales, tanto en la enseñanza presencial como en la virtual.

REFERENCIAS

- Archer, M. (2009) *Teoría social realista: el enfoque morfogénico*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado
- Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (consultado el 15 de enero de 2022). Niveles socioeconómicos 2021. *AMAI. Inteligencia aplicada a decisiones*. Recuperado de <https://www.amai.org/NSE/index.php?queVeo=NSE2020>
- Aronson, P. (1999). La teoría de la estructuración. En Perla Aronson y Horacio Conrado (Comps.). *La Teoría Social de Anthony Giddens*, 31-40. México: Eudeba.
- Belvedere, C. (1999). Interacción y estructura. Algunas consideraciones críticas. En Perla Aronson y Horacio Conrado (Comps.) *La Teoría Social de Anthony Giddens*. Cuadernos de Sociología-Eudeba, 21-29.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 11(2), 60-86. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024003.pdf>
- Cannelloto, A. (2020). Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia. En Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D., (comp.) *Pensar la Educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Argentina: UNIPE. 213-230 <http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Castro, M. C. (2019). Ambientes de aprendizaje. *Sophia*, 1/(2), 40-54: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322019000200040
- Castro, M. (2019). Vinculo pedagógico y compromiso académico en la universidad. Estudio de caso desde la perspectiva de los estudiantes. [Tesis de maestría] Universidad Austral. <https://rii.austral.edu.ar/bitstream/handle/123456789/825/Castro%20S-c3%a1nchez%20TFIM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Celis, J. E. y Guatame, P. C. (2004). La institución educativa y la teoría de la estructuración. *Revista Iberoamericana de Educación*,

- (33), 1-25. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/776Celis.PDF>
- Cohen, I. J. (1996). *Teoría de la estructuración. Anthony Giddens y la Construcción de la vida social*. México: UAM.
- Emirbayer, M. y Mische, A. (1998). What is agency, *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/10.1086/231294>
- Engeström, Y. (2017). Expanding the Scope of Science Education: An Activity-Theoretical Perspective. In Hahl K., Juuti K., Lampiselkä J., Uitto A., Lavonen J. (eds), *Cognitive and Affective Aspects in Science Education Research. Contributions from Science Education Research*, vol 3. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58685-4_26
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Estrada, E. G., Gallegos, N. A., & Puma, M. Á. (2022). Percepción de los estudiantes universitarios sobre la educación virtual durante la pandemia de COVID-19. *Revista San Gregorio*, 1(49), 74-89. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i49.1967>
- Gallardo, E. E. (2012). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 1-15. https://www.researchgate.net/publication/315943387_Hablemos_de_estudiantes_digitales_y_no_de_nativos_digitales
- Giddens, A. (2015[1984]). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- _____. (1990). *Consecuencias de la modernidad*. Buenos Aires: Alianza Editorial.
- _____. (1991). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.
- Giddens, A., Bauman, Z., Beck, U., y Luhmann, N. (1996). *Consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Girardo D., S., Saenger P., C. & Yúren, M. T. (2015). Formación para la agencia. Tensiones entre enunciados y práctica respecto del

sujeto-agente en una experiencia de educación no formal dirigida a campesinos. Memoria en extenso XIII CNIE, COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0434.pdf>

- Hernández G., Verónica L, Fernández M., Katuska & Pulido, Jesús E. (2018). La actitud hacia la educación en línea en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 349–364. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.277451>
- Hernández V., Juan M. y Leyva P., Marco A. (2022). *Reporte de investigación de la Encuesta la Experiencia del Alumnado UAMI con las clases en línea LOLL (eACI LOLL)*. UAMI.
- Hernández V., J., Leyva P., Marco A. y Rodríguez L., Javier (2016). Características socioeconómicas de los estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura de sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa, UAM. Reporte Interno de Investigación no publicado.
- Lemos, M., Pereira Q., Miguel A. & Muniz de A., I. (2013). La Teoría de la Actividad Histórico-Cultural y sus contribuciones a la Educación, la Salud y la Comunicación: entrevista con Yrjö Engeström. *Interface*, 17(46), 715-727. <https://www.scielo.br/j/icse/a/BTX7QK5SkLGDpWw6jBzgDsK/?lang=pt>
- Medina M., E. M., y Alfaro C., N. G. (2023). Enseñanza Presencial vs Virtual en el Ámbito Universitario. *Revista Docentes L.O*, 16(1), 109–118. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.362>
- Mick, C. (2013). El paradigma “agencia”. Perspectivas sociológico-educativas en Teresa Yúren y Carola Mick *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*. México: Juan Pablos Editor
- Monteoliva, J. M., Korzeniowski, C. G., Ison, M. S., Santillán, J., & Pattini, A. E. (2016). Estudio del desempeño atencional en niños en aulas con diferentes acondicionamientos lumínicos, *Ces Psicología* 9(2), 68-80 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423548400005>
- Murphy, L., E., Nina. B., & Croteau, K. (2020). College Student Transition to Synchronous Virtual Classes during the COVID–19 Pan-

- demic in Northeastern United States. *Pedagogical Research*, /4(4), 1-10. <https://doi.org/10.29333/pr/8485>
- Rigo, D., Squillari, R., Caraballo, M., y Rovere, R. (2021). Revisión teórica del concepto agencia. Implicancias educativas para comprender el compromiso académico. *Ciencia y Educación*, 5(2), 81-92. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i2.pp81-92>
- Rigo, D. y Rovere, R. (2021b). El compromiso académico estudiantil presente en una educación expandida por el uso de las TIC. *Revista Andina de Educación*, 4(2), 46-55. DOI: <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.6>
- Rigo, D. y Guarido, G. (2020). Mirar la clase universitaria. Compromiso académico, vínculo con el clima de aula. En R. Rivera Espinosa (Coord.), *V Congreso online Internacional sobre la Educación en el Siglo XXI* (pp.130-143). Servicios Académicos Intercontinentales, EUMED. <https://www.eumed.net/actas/20/educacion/educacion20.pdf>
- Sáez, E. (2021). *La iluminación en las aulas como estrategia para un buen aprendizaje* (tesis de grado). Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña. <https://upcommons.upc.edu/handle/2117/354036>
- Sautú, R. (2014). Agencia y estructura en la reproducción y cambio de las clases sociales, *Theomai*. i(29), 1-29. <http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO%2029/5-Sautu.pdf>
- Soto, G., Mazo S., I. C. & López, A. (2022). Formación de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia: un acercamiento a la etnografía virtual. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, iL(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1161>
- Tenti F., E. (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. En Dussel, Inés, Ferrante, Patricia, Pulfer, Dario, (comp.) *Pensar la Educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 71-84). UNIPE. <http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- UNESCO-IESALC (2020). *COVID.19 y educación superior; de los efectos inmediatos al día después*. Unesco <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>

- Universidad Autónoma Metropolitana (2020). Informe Ejecutivo Proyecto Emergente de Enseñanza Remota. UAM <https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/doc/peer/Informe-PEER.pdf>
- Valenzo J., Marco A.; González S., Arcadio; Martínez A., Jaime A. & Kido C., Antonio (2022). Percepción de estudiantes universitarios acerca de la calidad de la educación virtual recibida durante la pandemia del COVID19. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1329>
- Zhicay, G., Once, M., Crespo, O. & López, M. (2019). La importancia del docente: gestión eficaz en el aula. *Revista Espacios*, 40(31), pp. 19. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/19403119.html>