Periplos de la clase de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I. Realidades de la educación en línea (y a distancia)

Lic. Rosalía Gámez Díaz
Profesora del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación del Plantel Sur, CCH-UNAM

El ciclo escolar 2020-2021 estará marcado en la historia como un momento de quiebre en la educación; la pandemia y las acciones emprendidas por los gobiernos en prácticamente todo el planeta han puesto a prueba las formas de interrelación humana y, si bien quienes nacimos al inicio de la segunda mitad del siglo XX hemos sido testigos y partícipes de una de las más grandes transformaciones humanas, una vez más se corrobora que las revoluciones económicas, industriales y tecnológicas no siguen el ritmo de las sociales y mucho menos las educativas.

Hace treinta años por lo menos, que se ha venido hablando de lo importante que es sumar los recursos tecnológicos a la educación; en la Universidad, este discurso se encuentra en cada carta de intenciones al iniciar las gestiones y sin duda, se ha invertido una enorme cantidad de recursos, sin embargo, seguimos quedando a la zaga. Las experiencias vividas de marzo a la fecha nos han demostrado que el camino aún está lleno de muchos obstáculos, sobre todo, los de la resistencia y la falta de recursos para emprender, con prisas y traspiés, una nueva forma de escolarización y de interrelación. Por el momento no hay espacio para la resistencia; la realidad es inexorable: o avanzamos en el camino de la educación escolar a distancia o vemos perder a miles de jóvenes su oportunidad para formarse y transformar este mundo.

Originalmente, antes del inicio del ciclo escolar 20-21 se había determinado que entraríamos en una etapa de “docencia híbrida”; en las sesiones presenciales se establecerían las reglas de trabajo en línea, se resolverían dudas y se ofrecería el apoyo adicional a los alumnos que lo necesitaran (CCH, 2020). No obstante, el desarrollo de la pandemia y sus efectos nos colocaron en la educación a distancia como única opción. Ante ese panorama, como docente del Colegio de Ciencias y Humanidades me enfrenté con una serie de decisiones que tomar, las que me condujeron al autocuestionamiento de mi labor en el nuevo contexto: ¿cómo sería el arranque y desarrollo de este nuevo ciclo? ¿cuál debiera ser mi rol en el proceso educativo de los jóvenes que se incorporan a este modelo educativo? ¿Es vigente el modelo educativo y mi función en esta nueva condición? ¿Hacia dónde debo mirar y por qué sendero he de avanzar?

La materia que imparto sigue siendo la misma, el mismo programa, las mismas expectativas, jóvenes de la misma edad… pero jóvenes que, debido a las condiciones de cierre del ciclo escolar pasado, posiblemente requerirían desarrollar aprendizajes que se quedaron truncos y, sobre todo, posiblemente enfrentarían algunos desafíos para continuar con su educación (falta de red, insuficiencia de equipo, inhabilidad en el uso de los recursos, por ejemplo). El aula, mi aula y la docencia en su conjunto se transformaron.

Las primeras conclusiones de esa reflexión apuntaron hacia la reivindicación de las características de nuestro modelo educativo como un marco para esta nueva docencia: el profesor guía, el alumno que se forma en el camino de la autogestión, en el camino de la autonomía, de la reflexión, del que se busca una actitud participativa y de búsqueda del conocimiento; aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, son principios ineludibles.

Una vez anunciada la suspensión de las actividades presenciales, con prontitud, la Universidad se dio a la tarea de respaldar la nueva circunstancia de la docencia y se ofrecieron innumerables recursos a través de todas las instancias dedicadas originalmente a la educación a distancia y, mediante diversos convenios, se pusieron a disposición de los profesores, plataformas para el desarrollo de los cursos. En el CCH se priorizó e impulsó el uso de TEAMS, y en la idea de facilitar el tránsito a esta forma de educación, se abrieron allí todos los grupos escolares. Por supuesto, fue una acción que requirió de una gran cantidad de recursos humanos y de un impresionante despliegue de acciones de formación docente mediante cursos y asesorías, mismas que a la fecha continúan y de las que todos somos testigos. Incluso, el respaldo institucional a profesores y alumnos ha sido de tal magnitud que, por momentos, abruma y hasta confunde.

En este punto, como seguramente la mayoría de los colegas, nuevamente enfrenté la suma de decisiones que determinarían mi nuevo estilo de docencia, a manera de ejemplo:

1. Tres clases a la semana de dos horas, indicadas en el horario, 16 semanas de clases indicadas en el calendario, cuatro unidades y 22 aprendizajes estipulados en el programa de TLRIID I ¿Cómo y por dónde empezar? ¿Todos los aprendizajes? ¿Las mismas estrategias?

2. ¿Cuál sería el medio idóneo para sustituir el aula? ¿Cómo serían las sesiones de clase? ¿Clase virtual sincrónica o asincrónica? ¿Trabajo independiente? ¿con cámara o sin cámara? ¿Grabo mis clases o consigo videos explicativos? ¿Empleo los recursos generados anteriormente o diseño y elaboro los míos?

3. ¿Cómo contacto a los alumnos? ¿Cómo visualizo ese primer contacto? Las relaciones interpersonales ¿cómo se construyen en la distancia?

Decisiones tomadas

Sobre el programa

a) Los resultados de esta toma de decisiones se concretaron en el programa. Fue ineludible su relectura y reinterpretación en la búsqueda de los aprendizajes relevantes, considerando, sobre todo que los consignados allí, son exactamente eso: relevantes. Por

lo tanto, el ejercicio de análisis implicó también el de selección, fusión, reformulación y hasta de supresión.

b) Un criterio empleado para realizar el ejercicio descrito consistió en estudiar la estrategia del programa en su conjunto, la que para el caso de TLRIID I se observa que consiste básicamente en: el acercamiento a conceptos indispensables para el desarrollo del conocimiento y de las habilidades previstas, la lectura y el análisis de textos diversos (en contenido y estructura) para su comprensión y construcción, el ejercicio de la expresión oral, la escritura y reescritura de textos, el ejercicio de valores relacionados con los conocimientos y habilidades desarrolladas y, en menor frecuencia y profundidad, la búsqueda y procesamiento de información.

c) El eje que articula dicha selección y reformulación es el propósito de cada unidad, que está caracterizado por describir lo que se pretende que el alumno logre en términos prácticos y por indicar los medios para lograrlo (aprendizajes y temática); de manera que, lo relevante es promover el desarrollo de habilidades que conduzcan a su logro, como se puede leer en el cuadro.

Unidad	Título	Propósito (al finalizar, el alumnado)
1	Autobiografías literarias. Relato personal.	Escribirá un relato personal, mediante la identificación de los elementos de la situación comunicativa y la planificación textual, para su construcción como enunciador.
2	Cuento y novela. Variación creativa.	Elaborará una variación creativa, con elementos tomados de la lectura y el análisis de cuentos y novelas, para el reconocimiento de los recursos narrativos.
3	Nota informativa y artículo de opinión. Comentario libre.	Elaborará un comentario libre con coherencia, cohesión y disposición espacial, mediante la lectura analítica de notas informativas y artículos de opinión sobre un mismo asunto, para el inicio de su formación crítica como lector reflexivo de géneros periodísticos.
4	Artículo de divulgación científica. Reseña descriptiva.	Elaborará una reseña descriptiva de un artículo de divulgación científica, a partir de la lectura analítica, para la comprensión de su contenido y sus características textuales.

d) En este punto, un criterio fundamental es tener presente el carácter procesual de los propósitos; es decir, cada producto conlleva el desarrollo de un proceso en el que, sin dejar de lado lo conceptual, se privilegie el quehacer de los alumnos.

e) Otro criterio que considerar es la diversidad de textos a abordar y la cantidad de lecturas a realizar, lo que se enfatiza en el encuadre del programa, si bien el que predomina es el

texto literario. Este es uno de los aspectos donde hay más posibilidades de una articulación sintética de aprendizajes relevantes.

Sobre las clases

Con un conocimiento básico y un dominio menor al básico de los recursos tecnológicos para la educación a distancia, fue preciso definir vías de comunicación y modalidades de trabajo. Los temores dominaron el escenario. La experiencia inmediata anterior había mostrado con crudeza la complejidad de la tarea: impartir el 100% de las clases tipo cátedra por vía de la videoconferencia era casi un suicidio (al menos así lo experimentaron y lo expresaron algunos docentes); transformar un curso presencial en prácticas de autoestudio a distancia, tarea titánica.

Retomé algunas de mis prácticas: el correo electrónico ya formaba parte de mi práctica cotidiana, para entregar materiales y recibir tareas; el uso de guías de estudio elaboradas por profesores del Colegio fue una opción ante la emergencia al cierre del semestre anterior, entró al escenario el whatsapp y considerando experiencias previas también, continué con el uso del espacio de Descarga Cultura UNAM, así como con el empleo del Portal Académico del CCH, por considerarlo un sitio adecuado desde el punto de vista didáctico y por su coherencia con los rasgos del modelo educativo del Colegio. Y, como medio escolar, concluí que el idóneo por la inmediatez de su disponibilidad y por lo intuitivo de su funcionamiento, era la plataforma de TEAMS. Estas fueron las elecciones después de días de exploración y semanas de organización inicial del curso.

Primer día del semestre, primera hora de clase para un grupo de alumnos de nuevo ingreso, el primer contacto con la escuela en estricto sentido; es ineludible desde mi perspectiva y en congruencia con lo esperable del docente en el modelo educativo del Colegio, iniciar un contacto lo más parecido al aula a través de una videoconferencia.

Cincuenta y un alumnos en lista, cuarenta y nueve formas de escritura desde el primer día, pocas voces reconocibles, menos caras identificables, múltiples obstáculos en la comunicación… un mar de dudas y de errores a los que atender individualmente… y tengo la fortuna de atender solamente a un grupo de 51 alumnos inscritos.

Para el desarrollo del curso, exploré las expectativas de los alumnos, sus saberes previos, los recursos con que contaban (fue afortunado que el primer día asistieran prácticamente todos: faltaron dos que nunca he podido contactar y dos que fueron asignados tardíamente). Les solicité que tramitaran su acceso a la Biblioteca Digital UNAM (BIDI) y exploramos su funcionamiento; como fuentes empleamos el diccionario de la RAE, el Centro Virtual Cervantes y algunos sitios de descarga de libros y otros recursos más, los cuales eventualmente contienen elementos que descubro útiles. Por supuesto, circulan entre nosotros, textos cortos para su lectura, ejercicios diseñados exprofeso para el curso, cédulas de evaluación, autoevaluación y coevaluación; alternamos las sesiones de videoconferencia (las cuales en lo general se desarrollan con la participación de los alumnos) con trabajo a distancia sincrónico y asincrónico (este último pocas

veces, con la intención de no agobiar a los alumnos y de motivar más su atención en el tiempo destinado a las sesiones). En estas actividades predomina el quehacer de los alumnos, se procura la presencia orientadora de la profesora a través del acompañamiento.

Es mi intención en este resumido recorrido, dejar constancia de la complejidad del acto educativo; nada de lo narrado está fuera de la responsabilidad del docente, excepto que se desarrolla en un contexto extraordinario, también con algunas limitantes derivadas del confinamiento. La labor docente a distancia ha evidenciado los procesos que ocurren en la intimidad del aula; las fortalezas y carencias en la práctica; de igual forma, ha exigido un muy alto nivel de sistematización en la planeación y preparación de las sesiones y actividades.

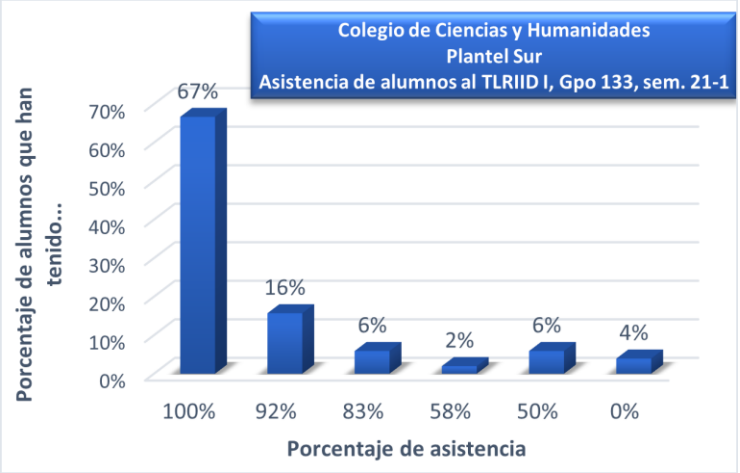
Sobre el aula, el ambiente de aprendizaje… o el espacio de la nueva docencia

De la asistencia y el cumplimiento

Todo el mundo lo reconoce y lo dice: los requerimientos de este contexto han exigido, además, disponer a título personal de los recursos materiales y didácticos para impartir y tomar clases. Y ante el adverso panorama que no ofrece puerta alguna, profesores, padres y alumnos han asumido que así ha de ser. Ciertamente, la Universidad ha puesto a disposición de la comunidad, equipo para que aquellos que carezcan de él, puedan usarlo[1] (UNAM, 13 nov. 2020), si bien es un invaluable esfuerzo, se advierten dificultades ante este ofrecimiento: las distancias y el desplazamiento en transporte público; para quien lo requiere por varias horas y diario, insuficiencia de su disponibilidad: baja cobertura de la necesidad estimada (los estudios al respecto revelan que al menos una tercera parte de los alumnos no cuenta con equipo).

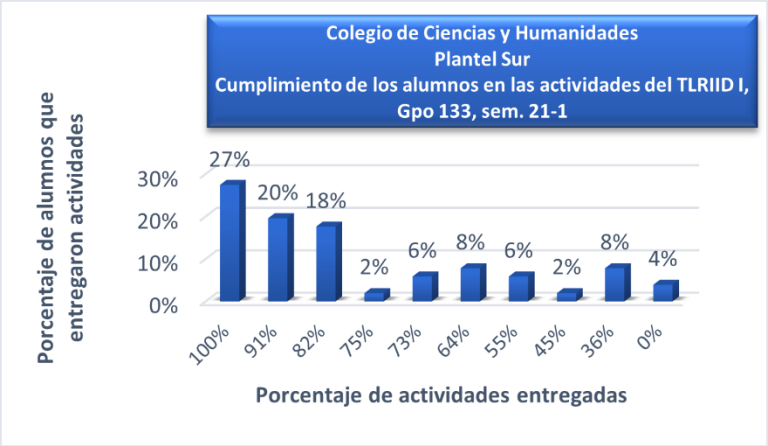
Cuando me refiero a la asistencia de los alumnos a partir del primer día, puede advertirse un dato muy positivo, pues el dato de los que no asisten desde el inicio coincide con lo que ocurre cada ciclo escolar: dos alumnos que nunca se incorporan. Sin embargo, la siguiente gráfica da cuenta de un comportamiento de reiterado ausentismo: una tercera parte no ha asistido a las sesiones regularmente.

[1] Con una disponibilidad de aproximadamente mil equipos de cómputo con conectividad a internet, la UNAM mantiene este servicio al alcance de sus estudiantes y profesores, a fin de coadyuvar a que continúen con sus actividades escolares y académicas a distancia.

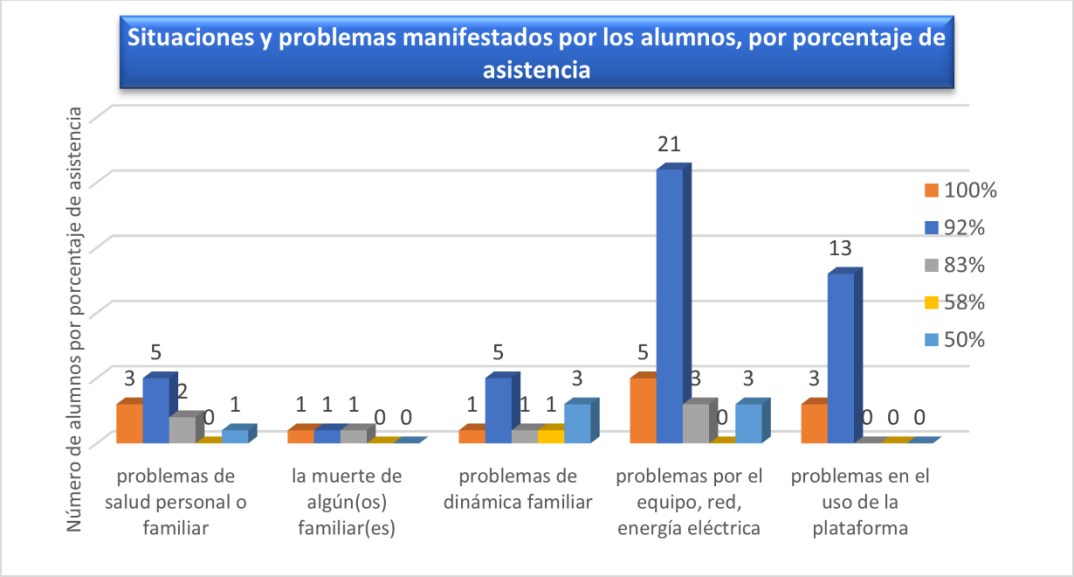


Este dato contrasta con el cumplimiento; cabe señalar que la dinámica de las actividades planeadas, en sesión de videoconferencia o de estudio independiente implican casi siempre la entrega de la evidencia del trabajo realizado, el cual puede ser en archivo de documento, pdf, imagen o audio, con el fin de integrar un portafolios. Ciertamente es una estrategia que exige un trabajo de constante seguimiento y retroalimentación, que se ha facilitado con el empleo de la aplicación de evaluación de la plataforma de TEAMS, pero no deja de implicar mucho tiempo de preparación de los instrumentos (rúbricas, listas de cotejo, guías, etcétera) y posteriormente, en la revisión de los productos, pues aún el registro de la entrega de la evidencia y el acuse de recibo me implica un par de horas.

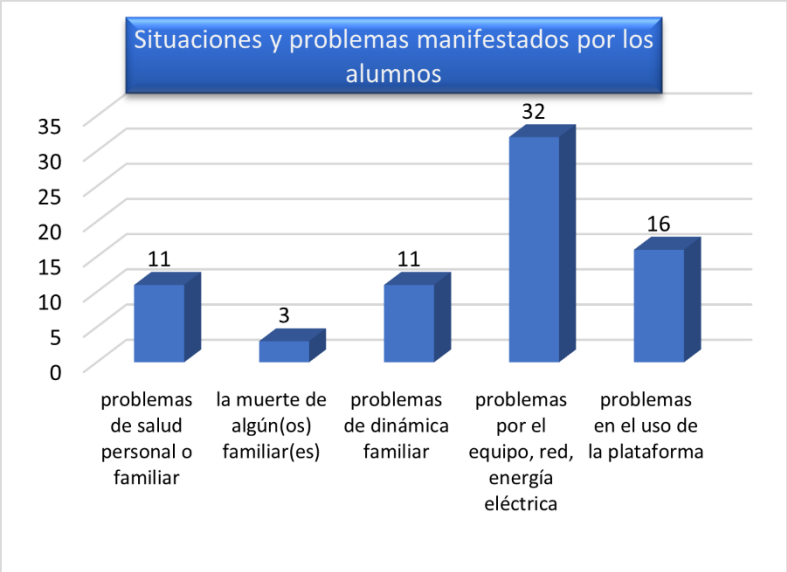
Como se observa a continuación, el cumplimiento no es equivalente a la asistencia en las sesiones; en este caso es a la inversa, menos de una tercera parte ha entregado la totalidad de las actividades realizadas.



A lo largo de las semanas, los alumnos han expuesto una innumerable cantidad de explicaciones respecto a su asistencia y cumplimiento, las cuales se sintetizan en las siguientes gráficas. Destaca que a pesar de disponer de algún equipo para establecer la comunicación y realizar las actividades, la principal problemática se centra en los aspectos tecnológicos, incluso en aquellos alumnos que muestran un alto porcentaje de asistencia; en total 32 alumnos han expresado dificultades diversas para mantener una comunicación constante, lo cual se traduce a su vez en dificultades para el cumplimiento y por supuesto en el aprendizaje del alumno al ofrecerle obstáculos que está más allá de sus posibilidades resolver. El segundo punto de conflicto lo representa el uso de la plataforma y de otras aplicaciones o software, en ocasiones por el desconocimiento en el uso, pero la mayor frecuencia se da por la insuficiencia técnica del equipo del que disponen. En la gráfica se puede observar que estos problemas los enfrentan por igual los alumnos que asisten regularmente que los que han sido inconstantes.



Los datos reflejan que, si bien todos los alumnos de este grupo han logrado estar presentes, resulta engañoso el dato del recurso con que cuentan, como se anota en el resumen de la siguiente gráfica: más de la tercera parte ha manifestado problemas con el micrófono y la participación deben hacerla en el chat; una quinta parte toma la clase en teléfono y no siempre cuenta con crédito suficiente además de lo impráctico que resulta la realización de actividades al mismo tiempo de la videollamada, prácticamente la mitad tiene una computadora que resulta insuficiente técnicamente hablando para el trabajo en la plataforma y con algunas aplicaciones, por lo que se les dificulta tanto la conexión continua como la descarga de archivos y la entrega de los mismos. Y de la cámara, ni hablar: su empleo dificulta la calidad y la continuidad de las llamadas. De quienes usan computadora, al menos seis de ellos la comparten con hermanos o con sus padres.



Además, la tercera parte ha enfrentado enfermedades, ellos mismos o integrantes de sus familias, la mayoría por Covid, lo que les requiere asistencia frecuente al médico o la atención a sus familiares. En tres casos, han informado la muerte de familiares muy cercanos, a causa del Covid, lo cual agrega al proceso de duelo, la vigilancia médica.

De las explicaciones aportadas por los alumnos y de lo que se alcanza a escuchar cuando tienen el micrófono abierto, se deduce que al menos en once casos se enfrentan situaciones familiares complicadas: separación de los padres, violencia intrafamiliar, carencia de un espacio adecuado para el estudio, depresión, irrupción en sus actividades escolares, cambio de residencia. Aquí algunos ejemplos de ello:

- *no miss...yo no puedo hablar ahorita...osea si tengo microfono...pero si no se va a despertar mi hermano :v*
- *Ahorita no puedo participar tengo gente dormida al lado de mi :c*
- *maestra.. soy su mama ahorita regresa la mande a la tienda*
- *Hay unos problemas en mi familia así que comúnmente no estoy en mi casa para evitarme algunos problemas...y no tengo el team en el teléfono entonces no puedo hacer las actividades básicamente una vez que terminan las clases yo me voy de mi casa...*

Indiscutiblemente, he descrito situaciones que son parte de la vida común y que los alumnos están en el camino del aprendizaje para afrontarlas y en la medida de sus posibilidades, de encontrar una solución para sobreponerse a ellas y continuar su camino; es decir, están en el camino de desarrollar su capacidad de resiliencia. Claro, en otro momento contaban con el espacio de la escuela, que no solo representaba la oportunidad de cambiar de ambiente y de tener privacidad, sino también la posibilidad de tejer redes de apoyo más allá de la familia, la posibilidad de mirar y aprender otros modelos de interrelación y de solución, la posibilidad de iniciar el vital proceso de desapego del vínculo familiar en su tránsito hacia la autonomía, tarea propia del desarrollo en la etapa de la adolescencia.

En estas circunstancias, vale preguntarse ¿la asistencia a las sesiones, incluso el cumplimiento de las actividades es sinónimo de aprendizaje? ¿Cuántos de estos alumnos serán víctimas de la exclusión, como si la ley de supervivencia del más fuerte se aplicara a los procesos sociales? La Universidad estima que un 30% aproximadamente abandonarán sus estudios; mis observaciones apuntan a que será un porcentaje bastante mayor a pesar de que, en este grupo, se advierte la aparente ventaja del acceso a la tecnología.

De la relación profesor-alumno, alumno-alumno

Si lo anterior les ha resultado lugar común (tristemente), con certeza lo que expondré a continuación no será diferente.

Uno de los mayores desafíos del actual contexto educativo es la construcción de una relación profesor-alumno, donde prevalezca el conocimiento del otro, la asertividad en la comunicación, la comunicación expedita y eficaz y, por sobre todo ello, la confianza mutua, principio indispensable.

Por supuesto, ante las historias repetidas de mis colegas y las circulantes en la red hasta convertidas en meme, me asaltan las dudas ante tanto silencio en las sesiones de videollamada,

ante el necesario ocultamiento de las caras, ante la ausencia de dudas en el trabajo independiente: ¿será que estén allí o solamente dejaron su avatar? Si están ¿estarán atendiendo o estarán pendientes de todos los distractores a su alcance (conversaciones familiares, videojuegos, redes sociales)?

Dudas que se refuerzan cuando lanzo preguntas para incentivar la participación de manera directiva y no encuentro respuesta. En una sesión donde se apoderó de mi ánimo la frustración y la duda, inicié un recorrido por todo el grupo para verificar su asistencia y señalaba en forma represiva a quienes no respondían; de inmediato surgieron las caras en la pantalla y las respuestas en el chat:

- *si estoooy*
- *perdon mi microfono no sirve*
- *yo miss, pero puedo prender la camara para que vea que si pongo atencion*
- *osea no sirve mi micro*
- *tambien yo maestra*
- *No me sirve el micro*
- *no sirve mi microfono miss*
- *Mestra a Diego Osorio se le fue el internet*
- *no me sirve el microfono maestra*
- *si estoy hablando maestra, no se por que no me escucha*
- *no me escucho?*
- *Si se escuchaban los dos pero como lejos*

La respuesta, lejos de disminuir mi frustración agregó el sentimiento de pena de mí misma por la desconfianza que mostré ante mis alumnos. Lo cierto es que las circunstancias no son distintas de las que se presentan en el aula; allí también tenemos presencias ausentes y el reto es seducir a su intelecto, convencerlos de la importancia de su aprendizaje y su desarrollo, de su importancia como personas.

Así que innecesariamente sumé otra dificultad a la fría distancia, la de recuperar su confianza. Para ello es preciso centrar la atención en lo trascendental para el aprendizaje, que no es la verificación de la asistencia, sino la observación de su desempeño, evaluación de sus avances, la retroalimentación, la comunicación constante, la respuesta expedita, el acompañamiento en la realización del trabajo independiente, las expresiones que reconozcan sus aciertos y pequeños avances, la orientación para resolver los desafíos que van enfrentando (en lo escolar y lo no escolar).

Donde reconozco que mi preocupación inicial se disipó, es en el desarrollo de las actividades en equipo; contrario a mi pesimismo, la creación de equipos en la plataforma y la apertura para que en la manera que a ellos se les facilitara, establecieran mecanismos de comunicación, ofrecieron el espacio y las condiciones necesarias para una interacción responsable y creativa en el trabajo

en equipo. Inclusive, he observado que los productos son notablemente más colaborativos que los realizados en el aula; se observa una gran disposición, aunque claro, también aparecen los casos de falta de colaboración, que pueden tener su explicación en los datos aportados antes. Hasta el momento, no ha habido ningún señalamiento de inconformidad por falta de empatía entre los integrantes de los equipos y sí he observado una alta respuesta solidaria.

Del empleo de la plataforma TEAMS y los otros recursos: desafíos y oportunidades

Retomo una de las dificultades enfrentadas por los alumnos: el empleo de la plataforma TEAMS como ambiente de aprendizaje o sustitución del aula y las exigencias inherentes. Clasifico estas dificultades en: las que se originan por la falta de dominio del recurso, las que son consecuencia del equipo con el que se cuenta, las relacionadas con el diseño de las actividades de aprendizaje y el funcionamiento didáctico tanto de la plataforma como de otros recursos empleados.

La más sencilla de resolver, claro está, es la del dominio de esta plataforma, al igual que el dominio de otras aplicaciones y software que se emplean. Sencilla porque requiere solamente de respuestas precisas y técnicas. Por ejemplo, los alumnos omiten la instrucción de entrega de los trabajos y aunque están los archivos, aparecen solo como “visto”; lo que se resuelve describiendo y mostrando la forma en que debe entregarse. También exige del docente la revisión de la actividad de cada alumno, aunque en apariencia no la haya.

Las otras dos son de mayor complejidad y fuera del alcance de los alumnos. La solución de éstas, desde el lugar de la profesora, está relacionada con su habilidad didáctica y tecnológica e implica resolver problemas como el acercamiento de los materiales a los alumnos.

A manera de reflexiones finales

Las exigencias y lo positivo para el aprendizaje y para la labor docente en esta forma de educación a distancia

La exigencia de lectura y escritura para los alumnos y los docentes es inherente a la actividad escolar; asimismo, la comunicación oral debe dar muestras de elocuencia, asertividad y economía en la construcción de los mensajes; en consecuencia, hay un mayor desarrollo de habilidades de lectura, escritura, oralidad, argumentación y comprensión.

La planeación didáctica es ineludible y práctica; en los recursos disponibles se concreta la posibilidad de facilitar el seguimiento y la evaluación de la actividad del alumno, así como la programación puntual de las actividades a desarrollar y la entrega de materiales.

Los espacios educativos son la experiencia viva del mundo de la hipertextualidad, de manera que, sin necesidad de detenerse demasiado en el aspecto teórico, el alumno (y los profesores) van conociendo y aprehendiendo la simbolización tecnológica, al tiempo que comprenden y emplean de manera analítica, crítica y discriminativa, la información necesaria y adecuada.

Es la oportunidad de la renovación del ejercicio docente; expresaba Einstein "si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo". El modelo educativo es el marco de esta renovación, y ofrece lineamientos puntuales para el rediseño de la docencia en la dirección del desarrollo de la capacidad de autonomía en los alumnos, empleando los recursos de la tecnología como un medio, no como un fin.

Las condiciones de la docencia y el establecimiento indispensable de límites

Diversidad de experiencias de aprendizaje. Todos coincidimos en lo irracional de la videoconferencia tipo cátedra, y seguramente también coincidiremos en la expresión de los alumnos con relación a la sensación de abandono de algunos profesores, cuya dinámica consiste en el envío por correo de documentos que deben trabajar con frecuencia, sin mediar explicación alguna y sin respuesta a las dudas expresadas ni retroalimentación a las actividades realizadas. Como en todo, lo ideal es el justo medio, pero sobre todo, el diseño de estrategias acordes con el aprendizaje que se busca promover. Aquí hay una implicación adicional, la necesidad de búsqueda permanente de recursos para la docencia.

Retomo **la confianza como valor crucial** en la relación profesor-alumno. De ello depende en gran medida el éxito o fracaso de las estrategias diseñadas y aplicadas. Esta requiere como se mencionó arriba, por supuesto de una respuesta del alumno a las actividades indicadas por el profesor, pero sobre todo de la respuesta del profesor a todos los planteamientos de los alumnos en la idea del acompañamiento. Ello implica la evaluación continua de las actividades solicitadas, la lectura del chat o de las formas de comunicación establecidas y la respuesta inmediata, sin caer en el error de dedicar el tiempo completo a ello (24x7), pues el resultado es catastróficamente agotador. Es indispensable establecer tiempos razonables y lo idóneo es atenerse a lo estipulado en el horario escolar y un horario adicional acordado; asimismo, es preciso tener claro qué sí se puede resolver y qué no es posible atender y, en todo caso, contar con la información suficiente para acercar a los alumnos a instancias de apoyo. Un gran error del docente es autocalificarse como terapeuta o consejero emocional.

Flexibilidad, otro principio indispensable. Ante las experiencias relatadas arriba sobra argumentar su necesidad. En este contexto es preciso cuestionarnos y debatir sobre la relevancia de "no parar", como reza la frase célebre de la UNAM. ¿Qué es lo que en el nivel de bachillerato ofrecemos a los alumnos y esperamos de ellos? ¿Hasta dónde podemos avanzar en el logro de su aprendizaje en estas circunstancias? ¿Podemos y debemos simular que la realidad virtual de

la actualidad semeja a las condiciones del aula y aplicar los mismos indicadores para la evaluación y la calificación? ¿Será preciso partir de que los resultados serán uniformes, como si todos pisáramos un suelo parejo? ¿qué es lo relevante del momento actual; el logro fiel de los aprendizajes estipulados en los programas o que la escuela ofrezca un espacio de contención y crecimiento ante el confinamiento?

Con certeza, por encima de todas nuestras previsiones, la actualidad sí dejará un aprendizaje para todos: la resiliencia, el desarrollo de la capacidad fundamental para la recuperación ante la prolongación de la adversidad. Finalmente, ante la prospectiva de un potencial regreso al aula, considero que, si como docentes que se han apropiado del modelo de docencia del Colegio, aprovechamos la oportunidad de renovación en esta adversidad, seremos un modelo educativo fortalecido. No obstante, también hemos de anticiparnos a que las condiciones del retorno a esa tan anunciada nueva normalidad estarán en medio de las transformaciones familiares de toda nuestra comunidad: economías desgastadas y venidas a menos, muertes de seres queridos, relaciones en crisis –superadas o no–, familias fracturadas. Estará pendiente un proceso de duelo por tanta pérdida que seguramente, tendrá múltiples manifestaciones.

Fuentes consultadas

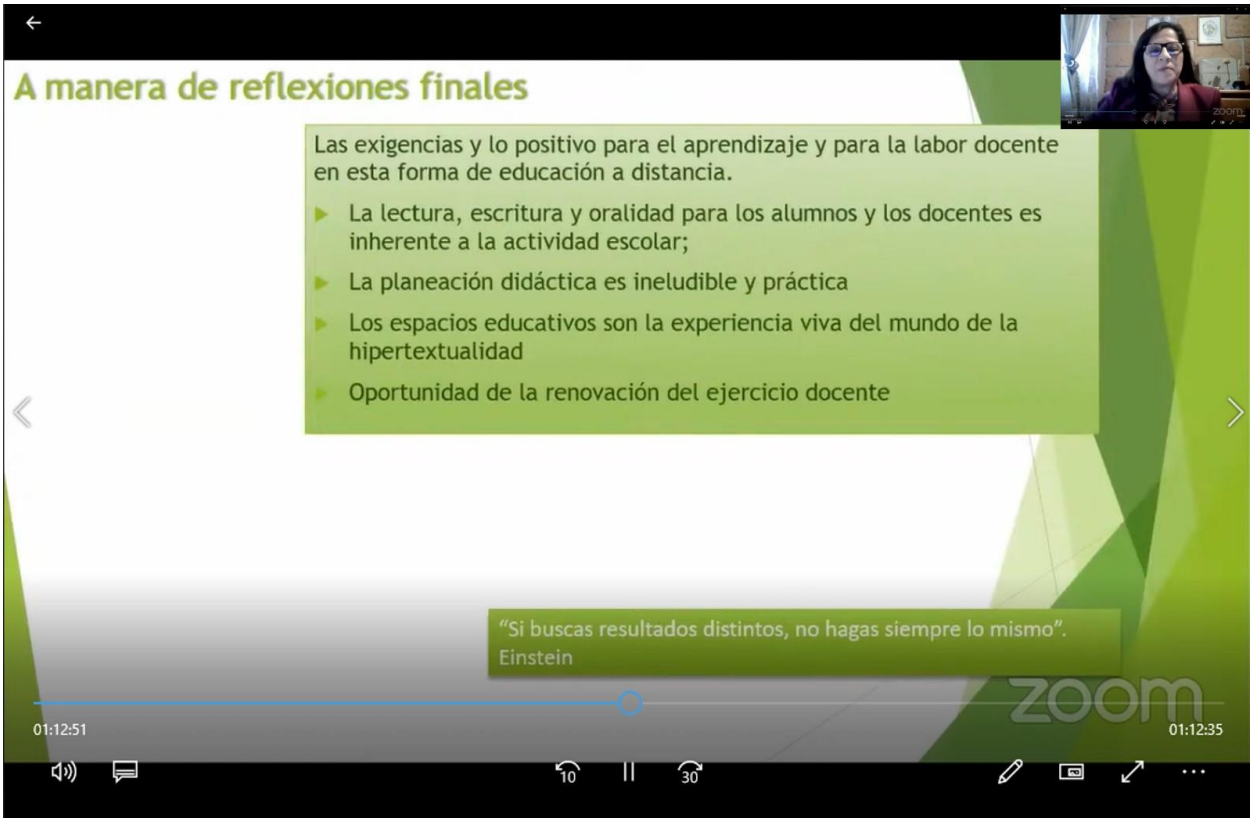
Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). **Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I a IV. Programa de estudios**. México: UNAM.

Colegio de Ciencias y Humanidades. (26 de octubre de 2020). **Adaptación digital en bibliotecas. Editorial.** En: Gaceta CCH. México: UNAM.

De Sousa Santos, Boaventura. (2020). **La cruel pedagogía del virus: las primeras lecciones**. Buenos Aires: CLACSO. Libro digital, PDF - (Masa Crítica / Batthyany, Karina).

Universidad Nacional Autónoma de México. (2020). **Presenta la UNAM plan de emergencia de apoyo a estudiantes para facilitar y mejorar su capacidad de conectividad y aprendizaje a distancia**. Boletín UNAM-DGCS-793. México: UNAM

Universidad Nacional Autónoma de México. (2020). **Recomendaciones para la transición a la docencia no presencial.** México: UNAM.



Lic. Rosalía Gámez Díaz

Rosalía Gámez Díaz es licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Ha acreditado diplomados como "Tecnologías móviles para la educación" y "Formación de Directivos de la Enseñanza Media Superior, además de haber asistido a múltiples cursos.

Es académica en el Colegio de Ciencias y Humanidades, con una antigüedad de 35 años. Desarrolla sus actividades como profesora de asignatura "B", definitiva y Técnico Académico Titular "B", definitiva, de tiempo completo, adscrita al Plantel Sur del CCH y cuenta con nivel "C" en el Programa de Primas al Desempeño Académico. Imparte la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental; ha sido diseñadora e impartidora de diversos cursos en la Dirección General del CCH y en el Plantel Sur, en el marco del programa de formación de profesores del CCH.

Participó en el estudio de la concreción de los programas de estudio actualizados, titulado: "La concreción de los programas de estudio actualizados de primero a cuarto semestres actualizados en la opinión de los profesores." Ha colaborado en la elaboración de documentos de apoyo al proceso de revisión curricular, como: "Análisis y valoración pedagógica de los avances en la revisión de los programas de estudio, por materia y asignatura" (2014), "Sistematización y análisis

de los diagnósticos por materia presentados por las comisiones responsables de la actualización de los programas de estudio" (2013).

Participó en la elaboración y seguimiento del Plan General de Desarrollo 2006-2010, del CCH; coordinó la elaboración de la serie de "Cuadernillos para el Diagnóstico Académico", en el marco del proceso de revisión curricular en el CCH, propuesto en el ciclo escolar 2009-2010. Fue corresponsable en el diseño, instrumentación, seguimiento y evaluación de los proyectos prioritarios del CCH (2006-2010).

Coordinó diversos proyectos de evaluación institucional en el CCH, como: el Seminario de elaboración y análisis del Examen de Diagnóstico Académico (EDA), el Examen Diagnóstico de Ingreso (EDI) y el Cuestionario de Actividad Docente (CAD) (2006-2010). En el marco de convenios interinstitucionales, colaboró en la investigación sobre "*Viabilidad del cumplimiento de los materiales educativos con base en el programa de estudios de educación primaria en el tiempo establecido para el ciclo escolar"*, convenio celebrado entre la UNAM y la SEP, para apoyar la instrumentación de la reforma integral de la educación básica (2009); colaboró en el diseño del Diplomado de Formación de Profesores para la Educación Media Superior en las Preparatorias del GDF, en convenio entre el Instituto de Educación Media Superior del GDF y el CCH.

En su trayectoria ha ocupado diversos cargos de responsabilidad académica-administrativa: en la Dirección General del CCH como Secretaria de Planeación de 2006 a 2010; en el Plantel Sur fue Secretaria de Apoyo al Aprendizaje del 2014 al 2018 y del 2004 a 2006, Secretaria de Planeación de 2002 a 2004, Secretaria de Asuntos Estudiantiles de 2001 a 2002, Jefa del departamento de Psicopedagogía de abril de 1993 a marzo de 2001, auxiliar jefe de departamento de Psicopedagogía en labores de orientación educativa de 1990 a 1993 y Coordinadora de la Academia de Talleres de 1988 1989 y de 1986 a 1987.