

**DIFICULTADES ESPERADAS DE DOCENTES UNIVERSITARIOS MEXICANOS SOBRE
LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS EN LA POSTPANDEMIA****EXPECTED DIFFICULTIES OF MEXICAN UNIVERSITY TEACHERS REGARDING
EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE POST-PANDEMIC**

Víctor Jesús Rendón Cazales¹ - Mario Alberto Benavides Lara² - Maura Pompa Mansilla³

Fecha de recepción: 11- 05- 2023.

Fecha de aceptación y versión final: 18- 09- 2023.

Resumen

Antecedentes: México se destacó por mantener un cierre prolongado de las escuelas en todos los niveles educativos, ocasionado por la pandemia de Covid-19. Tras dos años de confinamiento, el retorno a las aulas se ha vuelto un proceso problemático, por lo cual es crucial conocer las expectativas y prospectivas del profesorado universitario en relación con esta situación. **Objetivo:** este trabajo busca analizar las dificultades que docentes universitarios de la UNAM, tanto de bachillerato como de nivel superior, anticipan sobre el regreso a las actividades presenciales en los espacios institucionales. **Metodología:** se realizó un estudio cualitativo a través de la estrategia de grupos focales, con 48 docentes de bachillerato y licenciatura, mediante la plataforma Zoom®. **Resultados:** se identificaron y clasificaron las expectativas relacionadas con las dificultades y preocupaciones del profesorado en las siguientes categorías: necesidades de infraestructura institucional; preservación de las condiciones de salud; dificultades en la implementación de una modalidad híbrida y aspectos contextuales que confluyen en las actividades educativas de la UNAM. **Conclusiones:** estas categorías ofrecen evidencia para comprender múltiples situaciones que pueden dificultar las actividades educativas cara a cara, aspectos que van más allá de lo tecnológico y que incluyen dimensiones sociales, institucionales y colectivas. Con ello, se ofrecen elementos para el diseño de políticas que atiendan y faciliten el desarrollo de las prácticas educativas en la era de postpandemia.

Palabras clave: creencia, docencia, discurso, pandemia.

¹ Doctor en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (CINVESTAV- IPN). Docente de posgrado en el programa de Maestría y Doctorado en Educación en Ciencias de la Salud de la Facultad de Medicina, UNAM. Coordinador de Investigación Traslacional en Educación de la CUAIEED-UNAM. Correo electrónico: victor_rendon@cuaieed.unam.mx / <https://orcid.org/0000-0001-7937-562X>

² Coordinador de Investigación en Educación en la CUAIEED. Magíster y Licenciado en Pedagogía por la UNAM, estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales área de concentración en sociedad y educación de la UAM-Xochimilco. Líneas de investigación: políticas educativas y curriculares, género. Correo electrónico: mario_benavides@cuaieed.unam.mx / <https://orcid.org/0000-0003-4507-2078>

³ Licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Docente de posgrado en el programa de Maestría y Doctorado en Educación en Ciencias de la Salud de la Facultad de Medicina, UNAM. Jefa del Departamento de Investigación Traslacional en Educación. Correo electrónico: maura_pompa@cuaieed.unam.mx / <https://orcid.org/0000-0002-7188-1090>

Abstract

Background: Mexico stood out for maintaining a prolonged closure of schools at all educational levels due to the Covid-19 pandemic. After two years of lockdown, returning to the classroom has become a challenging process, so it is crucial to understand the expectations and perspectives of university faculty regarding this situation. **Objective:** this paper aims to analyze the difficulties that UNAM university teachers, both high school and higher education, anticipate regarding the return to face-to-face activities in institutional spaces. **Methodology:** a qualitative study was carried out through the focus group strategy, with 48 high school and undergraduate teachers, using the Zoom® platform. **Results:** expectations related to teachers' difficulties and concerns were identified and classified into the following categories: institutional infrastructure needs; maintenance of health conditions; difficulties in the implementation of a hybrid modality and contextual aspects that come together in the educational activities of the UNAM. **Conclusions:** these categories provide evidence to understand multiple situations that can hinder face-to-face educational activities, aspects that encompass not only the technological factors but social, institutional and collective dimensions. This provides elements for designing policies that address and facilitate the development of educational practices in the post-pandemic era.

Keywords: belief, teaching, discourse, pandemic.

Introducción

A principios del año 2020, la crisis sanitaria desencadenada por el Covid-19 dio inicio a un período de incertidumbre y cambios que afectó a todos los ámbitos de la vida social. El creciente número de contagios, defunciones y la sobrecarga de atención en los hospitales obligó a que en marzo de mismo ese año el Gobierno Mexicano implementara diversas medidas para paliar el número de contagios, entre las cuales se encontraban la campaña de distanciamiento social (“Susana distancia”), la obligatoriedad en el uso del cubrebocas en espacios públicos, el cierre temporal de actividades consideradas no esenciales, así como la migración de las actividades productivas de empresas, organizaciones y dependencias gubernamentales — estatales y privadas— hacia el teletrabajo mediante dispositivos digitales con conectividad a internet (Camacho, 2021).

En el ámbito educativo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) anunciaba el cierre temporal de las escuelas en todos los niveles del sistema educativo, lo que obligó a trasladar las actividades hacia espacios digitales de forma apresurada, en lo que se denominó como la Educación Remota de Emergencia (ERE) (Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond, 2020). La ERE fue una estrategia temporal que se realizó de forma inmediata y estuvo caracterizada por una escasa planeación, poca anticipación y asignación de recursos; la implementación urgente de procesos de formación docente; el uso generalizado de tecnologías digitales y otros medios de comunicación; así como la realización de las actividades educativas en ritmos desiguales dadas las distintas realidades del país.

Con el paso de los meses, tanto docentes como estudiantes comenzaron a transformar sus prácticas y abordar los desafíos relacionados al acceso a las tecnologías digitales. La curva de aprendizaje en el uso de herramientas y entornos digitales se estabilizó, lo que permitió explorar nuevas formas de interacción dentro de las aulas virtuales, así como la construcción de nuevas posibilidades de usos tecnológicos (*affordances*) según sus contextos específicos. No obstante, este período implicó para los docentes “un gran desgaste y el incremento sustancial de horas de trabajo por curso, pero al mismo tiempo hicieron un gran esfuerzo por buscar caminos a seguir en beneficio del estudiantado” (Díaz-Barriga & Barrón, 2022, p.4).

En mayo de 2021 inició la vacunación al personal educativo con la aplicación de la primera dosis contra el Covid-19 y, después de casi ocho meses, se aplicaría su refuerzo con lo cual se completaba el esquema de vacunación mínimo para disminuir el riesgo de complicación por Covid-19. Es en este momento en que se contempló una posibilidad real para el retorno de las actividades a los espacios escolares.

Durante el segundo semestre de 2021, a nivel nacional se comenzaron a vislumbrar diferentes escenarios para el retorno a las actividades presenciales. Por ejemplo, la SEP emitió la indicación de que, para el ciclo escolar 2021-2022, que comenzó en agosto, se debían implementar un regreso paulatino a las escuelas de educación básica en aquellas entidades federativas en que el semáforo epidemiológico estaba en color verde (Diario Oficial de la Federación, 2021).

En el caso de educación media y educación superior, el regreso se planteó de forma diferenciada y gradual atendiendo a la valoración diagnóstica de las condiciones, así como a la decisión de las instituciones en el caso de las universidades autónomas (Diario Oficial de la Federación, 2021). Para finales de 2021 y principios de 2022 muchas instituciones ampliaron cada vez más las labores presenciales en las instalaciones escolares, sobre todo para académicos y administrativos.

Si bien estas instituciones tuvieron estrategias diferenciadas para el retorno a las clases presenciales, en general se planteó un modelo híbrido de educación que se concretaba en diversas medidas adaptadas a cada contexto específico. Entre estas medidas se incluyeron: la rotación de estudiantes y docentes para mantener un aforo inferior al 50% de la capacidad de las aulas, la combinación de clases en línea y presenciales, la diferenciación y priorización de los contenidos teóricos y prácticos, la realización de actividades presenciales en laboratorios y talleres, entre otras. En el caso de la UNAM, al igual que otras universidades en el país, se mantuvo una postura moderada y atenta al semáforo epidemiológico y los datos científicos que informaban sobre la evolución de la pandemia en México y en el mundo. Por ello, se implementó una estrategia de retorno gradual y diferenciado, lo que generó incertidumbre en un contexto marcado por la propagación e incremento de contagios de la variante Ómicron.

En ese período, surgieron diversos estudios que comenzaron a explorar las formas en que las instituciones educativas y sus actores llevarían a cabo sus actividades académicas en la denominada “Nueva normalidad”. Por ejemplo, Rapanta, Botturi, Goodyear, Guardia & Koole (2021) aseguraban que la experiencia adquirida en la educación digital durante el confinamiento, abriría la puerta a que las y los docentes pudieran integrar la enseñanza en línea y la presencial en los próximos años. Los autores pusieron el énfasis en la *pedagogización* más que en la digitalización con miras a lograr un aprendizaje activo, flexible y significativo de los estudiantes.

Lo anterior cobra relevancia, ya que el profesorado mostró una mayor aceptación hacia la educación en línea, debido a que la incorporación digital permeó la mayoría de sus actividades cotidianas, tales como la realización de transacciones bancarias, la realización de trámites administrativos a través de citas agendadas en internet, o las compras y ventas *online*. En este contexto, Xiao (2021) señaló que lo que se anticipa en el retorno a las actividades en los centros escolares estaría fuertemente mediado por las tecnologías y que esta tendencia es probable que se generalice en el futuro. Sin embargo, el autor también alertó sobre el riesgo de caer en un enfoque *tecnocéntrico* en el que las tecnologías se vuelven un fin en sí mismas; por el contrario, abogó por la importancia de prestar atención a los aspectos relacionados con el cuidado, la inclusión y la equidad como ejes para pensar la educación en la postpandemia.

Otras investigaciones señalaron que, si bien el confinamiento aceleró la incorporación tecnológica en la educación, es poco probable que se produzca un

cambio radical en el sistema educativo y que en su lugar se prevén cambios graduales y contextuales que tendrán impactos desiguales según las instituciones, niveles educativos, cursos y asignaturas (Guppy et al., 2022). Por otro lado, Oginni, Mogaji & Nguyen (2022) afirmaron que el estudiantado reconoció los beneficios derivados de la integración digital en sus actividades académicas, por ejemplo, el fácil acceso a los materiales e información. Estos beneficios influyeron en sus percepciones sobre el regreso a las actividades presenciales, las cuales resultaron ser menos favorables en comparación con las opiniones que tenían al inicio de la pandemia. Los autores abogaron por un modelo híbrido que considerara las distintas necesidades de los estudiantes, ya que aquellos que cursan grados más avanzados estarían más cómodos con la educación en línea, mientras que los de recién ingreso preferirían las clases presenciales debido a las necesidades de interacción y sociabilidad.

El retorno a los escenarios presenciales se puede entender como un período de transición, entre aquellas prácticas mediadas digitalmente que se consolidaron durante dos años de trabajo a distancia, y el regreso a los espacios escolares en los que las tecnologías digitales no necesariamente formarían parte de ese paisaje educativo, todo ello mientras persiste la preocupación por la salud. La incertidumbre que las y los docentes tenían antes de volver a las actividades en los *campus* universitarios los llevaban a reflexionar, preocuparse, anticipar y proponer soluciones para encarar los posibles desafíos que podrían enfrentar.

Las demandas que recaen en las y los docentes, considerados como los actores clave en la implementación de la educación en el retorno a las actividades presenciales, los colocan en una situación llena de presiones y aspectos por anticipar y resolver. Entre los desafíos a los que se prevé podrían enfrentarse, se encuentran la necesidad de mantener la continuidad en el uso de las tecnologías para fines educativos, la realización de las labores escolares en condiciones de infraestructura y recursos tecnológicos precarios, lidiar con la normatividad obsoleta de algunas escuelas y facultades, la gestión y administración del tiempo, los cuidados de la salud para prevenir contagios, la promoción de la participación y el compromiso de las y los estudiantes, así como la implementación de métodos efectivos de retroalimentación y evaluación, entre otros aspectos.

Los procesos educativos que se gestan en la era de la postpandemia, se caracterizan por su complejidad y la multiplicidad de factores que influyen en ellos. Lo que las y los docentes logren concretar en el aula, se verá influido por diversos aspectos, entre los cuales se incluye el acceso a las herramientas digitales y la formación docente, aunque no son los únicos elementos que deben tenerse en cuenta. Sin lugar a dudas, la docencia se enfrentará a dificultades y retos marcados tanto por la experiencia previa, como por aspectos persistentes que existían antes de la pandemia. Estos desafíos incluyen la brecha digital, la necesidad de fomentar el uso crítico de internet con fines educativos, la gestión de datos privados, las disparidades relacionadas al género, la deserción escolar, la integración del cuidado de la salud en la educación, entre otras cosas.

Existe también una constante tensión entre dos posturas: la que anhela regresar a la “vieja normalidad”, y la que considera que las circunstancias han experimentado cambios lo suficientemente significativos como para valorar los aprendizajes construidos durante este período histórico (Munday, 2021). La cuestión fundamental radica en si los profesionales de la educación y las instituciones educativas adoptarán el cambio impulsado por la integración digital y las prácticas consolidadas durante dos años de enseñanza y aprendizaje a la distancia, o si resistirán esta transformación para regresar a las formas habituales de hacer las cosas (*business as usual*).

El pensamiento e imaginación de “mundos posibles” es una ventana analítica para comprender cómo los significados y la realidad son creados, ya que a través del discurso subjuntivo (Bruner, 2004), característico de actos imaginativos, se puede apreciar la naturaleza abierta y flexible de una realidad posible y cómo esta, en el caso de las y los docentes, les permite anticipar situaciones para prepararse en un futuro cercano.

En este trabajo, el término expectativa se refiere al vínculo entre una situación presente y una posible situación futura, donde se alberga la esperanza de que algo suceda con una alta probabilidad (Borup, Brown, Konrad & Van Lente, 2006). Las experiencias y expectativas no se producen como unidades aisladas ni delimitadas, sino que forman parte de un horizonte más amplio cuyos límites temporales se expanden hacia el pasado, presente y futuro. Este horizonte se concibe como “un trasfondo de inteligibilidad en la vida cotidiana contra el cual las personas se definen a sí mismas y a los demás, en términos de su experiencia o conocimiento” (Pickering, 2004, p.277). Es así que la experiencia construida a lo largo del tiempo de confinamiento, se puede relacionar con aquellas posibilidades que se tienen respecto al retorno a las actividades presenciales.

Para comprender esta situación, la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED); actualmente Coordinación de Evaluación, Innovación y Desarrollo Educativos (CEIDE), diseñó un proyecto de investigación denominado “Perspectivas y prospectivas de docentes y estudiantes ante la Educación Remota de Emergencia (ERE) y el posible retorno a las actividades presenciales en la UNAM”. Si bien el proyecto más amplio investigó en su conjunto las diversas experiencias que docentes y estudiantes tuvieron durante la ERE y sus expectativas sobre el retorno a las actividades presenciales (CUAIEED, 2023a, 2023b), el presente artículo solo se centra en analizar las expectativas del profesorado respecto a las dificultades previstas para el regreso a los espacios físicos e institucionales. Esta elección se debió a la amplitud del proyecto general, lo que requirió hacer análisis más profundos por separado sobre los diversos aspectos que se plantearon, entre ellos las dificultades que las y los docentes preveían antes de regresar a las escuelas y facultades.

El objetivo principal de este trabajo es analizar las dificultades esperadas y anticipadas de docentes universitarios de la UNAM, tanto de bachillerato como de

educación superior, en relación con el retorno a las actividades presenciales en esta casa de estudios. Esto permitirá generar conocimiento sobre las preocupaciones que el profesorado tiene sobre diferentes aspectos de su labor educativa, lo cual puede ser de utilidad para visibilizar problemáticas en las prácticas que ocurren o pueden ocurrir en las aulas universitarias, y con ello ofrecer evidencia para la toma de decisiones.

Estas expectativas serán analizadas y clasificadas en categorías analíticas emergentes, con la finalidad de delinear posibles campos de acción para apoyar a la docencia universitaria y con ello anticipar futuros problemas que pudieran ocurrir. Las preguntas de investigación que guían el análisis de las intervenciones de los y las docentes son las siguientes:

- ¿Cuáles son las principales dificultades que las y los docentes de la UNAM anticipan en el retorno a las actividades presenciales en las instalaciones físicas de la Universidad?
- ¿Cuáles son las características distintivas de estas dificultades que permiten clasificarlas en una tipología analítica?

Método

Para investigar y comprender los discursos y representaciones simbólicas asociadas a diferentes aspectos del retorno a las actividades presenciales en la UNAM, se llevó a cabo una investigación basada en una metodología cualitativa con un enfoque comprensivo (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003). Para ello, se recurrió a la estrategia metodológica de grupos focales, los cuales pueden ser considerados como “construcciones sociales mediante narrativas dialógicas impregnadas de múltiples tipos de intertextualidad” (Benavides-Lara, Pompa, de Agüero, Sánchez y Rendón, 2022, p.165). En este sentido, estos espacios facilitaban la expresión de las ideas y fomentaban el diálogo entre las y los participantes.

Durante los meses de agosto y septiembre de 2021, se llevaron a cabo sesiones de trabajo con docentes y estudiantes de educación media superior y educación superior a través de medios digitales, dadas las restricciones que el confinamiento social impuso. La selección de las y los participantes se hizo a través de una base de datos de la oferta de formación docente propiciada por la CEIDE, la cual contenía información de contacto y afiliación como el correo electrónico y la dependencia del profesorado. Con esa información se envió un mensaje vía correo electrónico invitando a las y los docentes a participar en el proyecto, y se les convocó a una sesión informativa en donde se proporcionarían mayores detalles sobre la naturaleza del trabajo. Esta primera comunicación tuvo un valor estratégico ya que tuvo el propósito de sensibilizar a las y los docentes acerca de la importancia de su participación en el estudio.

En el estudio se contó con la participación de un número total de 48 docentes, quienes se distribuyeron en seis grupos focales. Estos grupos se dividieron de la siguiente manera: dos grupos de bachillerato con un total de 19 docentes, mientras

que los otros cuatro grupos estuvieron conformados por 29 docentes de licenciatura. Cada grupo estuvo compuesto entre 8 y 12 docentes y la decisión de conformar grupos pequeños, estuvo basada en las recomendaciones de Bloor, Frankland, Thomas & Robson (2001), quienes argumentan que esta estructura facilita el diálogo profundo y el intercambio de ideas y perspectivas entre las y los participantes.

Las sesiones de trabajo se llevaron a cabo la segunda mitad del mes de agosto de 2021, en horario matutino y vespertino. Si bien estas sesiones tenían dos partes principales con una duración total de tres horas, para fines de este trabajo sólo retomamos la segunda parte de las sesiones correspondiente a los grupos focales, los cuales tuvieron una duración de 90 minutos para dialogar sobre las expectativas y perspectivas acerca del regreso a las actividades presenciales. Es necesario recalcar que el análisis que aquí se presenta sólo hace referencia a las intervenciones dirigidas hacia las dificultades percibidas, ya que las expectativas y situaciones imaginadas que las y los docentes expresaron incluyeron anhelos, transformaciones, propuestas, estrategias, entre otras cosas.

El intercambio de ideas se realizó mediante la plataforma de videoconferencias Zoom®, a través de la cual se registraron el video, el audio y los textos contenidos en el chat, material con lo que se realizó el análisis. Las intervenciones de las y los participantes fueron transcritas en un procesador de texto, para posteriormente ser analizadas con la herramienta de hoja de cálculo, adaptada para el análisis cualitativo (Kalman & Rendón, 2016).

Figura 1.
Hoja de cálculo adaptada como entorno digital para el análisis cualitativo.

Grupo	Pregunta	Docente	Transcripción	Episodio comunicativo	Dificultad	Categoría	Tiempo	Memo
5	1	G	(.) van a ser estos 2 factores los que viven el Tlaxcala que van a poder tomar la clase hec: presencial y los que están fuera pero:: (.) (GD58)	Dar una clase presencial y en línea es complicado porque es doble trabajo o saber usar el equipo técnico	Dificultad	ModalidadEscolarMixta	01:48	Ejemplo de dificultad de la modalidad mixta
167	5	1	G	tal vez esto vaya a ser un poco complicado para el profesor ya que va a ser doble trabajo o: saber cómo transmitir desde un aula (x) proporcionar para poder hacer esto o saber o hacer esto o ser doble trabajo dar una clase presencial y una clase en	Complicación de docente en la transmisión de conocimientos	Dificultad	IntervenciónDocenteIntervenciónActiva	Ejemplo de acción docente
168	5	1	MT	Ma Ma. Teresa: Ok muchas gracias bueno: en mi caso estoy trabajando en la Fes Acatlán y doy clases a distancia: y doy clases presenciales no creo que regresemos en este momento en las clases presenciales debido a que mis grupos (.) son de 65 o 70	No creo que regresemos por los espacios son pequeños y el tamaño del grupo es grande	Dificultad	InfraestructuralInstitucional	Ejemplo de grupos grandes
169	5	1	MT	entonces la forma como tendría que planearse el regreso desde mi punto de vista implicaría fragmentar los grupos y eso implica obviamente como lo decían ya las profesoras y los profesores hace un rato he duplicar la carga de trabajo para el docente:	Fragmentar los grupos, duplicar o triplicar la carga de trabajo para docentes	Dificultad	ModalidadEscolarMixta	Ejemplo de propuesta y dificultades
170	5	1	MT	en términos objetivos me parece que las aulas dentro de la Fes Acatlán que se encuentra en Naucalpan pues no permitirían este regreso de forma inmediata (.)	Incapacidad estructural de los salones de la FES	Dificultad	InfraestructuralInstitucional	Ejemplo de propuesta y dificultades
172	5	1	MT		Independiente que los alumnos se vacunen, tienen que trasladarse	Dificultad	CondicionesSanitariasVacunación	01:51
173	5	1	MT		Medidas de sana distancia y protocolos	Dificultad	CondicionesSanitariasVacunación	
174	5	1	K	eh:: yo si también esperaría que la UNAM mejoraría mucho en esta cuestión de infraestructura como dicen yo sé también yo tengo 67 alumnos y estamos uno encima de otro pero en cuanto a los baños en cuanto a a mí me apura mucho esto en mi	UNAM mejorara infraestructura en espacios como baños	Dificultad	InfraestructuralInstitucional	Ejemplo sobre la infraestructura
178	5	1	K	verdad es que no hay control de quien entra y quien sale porque es imposible en CU	Control de acceso	Dificultad	InfraestructuralInstitucional	Ejemplo de incapacidad de controlar a la población en el campus

Fuente: Elaboración propia.

El proceso analítico tuvo distintas etapas. En primer lugar, se transcribieron las sesiones videograbadas mediante una adaptación del código de transcripción

propuesto por Jefferson (1984). Posteriormente, las intervenciones se clasificaron y categorizaron en diferentes niveles de análisis, siguiendo el enfoque de Hahn (2008). Esto condujo a la creación de un primer nivel denominado “descriptores”, los cuales consistían en etiquetas que hacían referencia a las temáticas que los docentes planteaban en sus discursos. Enseguida, se identificaron “categorías intermedias”, las cuales señalaban los actos comunicativos que los docentes realizaban en sus intervenciones. Finalmente, se elaboraron “categorías teóricas”, las cuales eran el nivel más abstracto e inclusivo que hacía referencia a procesos y conceptos socioeducativos derivados del análisis. Las categorías resultantes fueron las siguientes: necesidades de infraestructura institucional, dificultades en la implementación de una modalidad híbrida, preservación de las condiciones de salud y, aspectos contextuales que confluyen en las actividades educativas de la UNAM.

A continuación, se presenta la clasificación de las dificultades que las y los docentes participantes en el estudio esperaban y anticipaban enfrentar en el retorno a las clases presenciales.

Resultados

El análisis se realizó identificando cada uno de los episodios comunicativos, los cuales se definen como un conjunto de interacciones discursivas que abordan un mismo tema o asunto (Dyson, 2006). En este caso, fueron 66 los episodios comunicativos con extensión variable con los cuales se trabajó, en que las y los docentes expresaron alguna dificultad que previeron para el retorno a las actividades presenciales. Los ejemplos que a continuación se presentan, son sólo una muestra de las diferentes voces de las y los docentes ya que, dado el espacio limitado que se tiene en este documento, no se pueden mostrar todas sus participaciones. No obstante, se busca que con los episodios que se comparten, las y los lectores tengan una idea general del tipo de comentarios que se pueden encontrar en cada una de las categorías.

“No hay las condiciones en espacios...en la cantidad de profesores que tenemos...versus la cantidad de alumnos”

La mayoría del profesorado anticipó dificultades clasificadas en la categoría “*Necesidades de infraestructura institucional*”, la cual se refiere a las condiciones materiales e institucionales que la UNAM ofrece a las y los docentes para realizar su labor educativa. En esta categoría se agrupan ideas sobre las condiciones espaciales en que están diseñadas las aulas y el aforo de estudiantes y docentes que confluyen en ellas; la necesidad de adecuar con infraestructura ciertos espacios; la dotación de recursos básicos de limpieza e higiene; así como la problemática del aforo y tránsito de la comunidad universitaria. El siguiente ejemplo fue expresado por la maestra Remediosⁱ quien dirigió su comentario hacia el problema del espacio en las aulas dado el imperativo de mantener la distancia social, el espacio entre las personas y una ventilación adecuada:

...>ⁱⁱ la falta de espacio la falta de recursos y (x) (x) y la imposibilidad de poder seguir teniendo los grupos tan grandes como en muchas (.hhh) eh:: en muchas facultades se tienen (.) y eso va a hacer que pues las cosas poco a poco (.) este:: vayan siendo a lo mejor de en línea híbridas y:: y quizás en algún momento se pueda- tener espacios para ciertas materias que sean completamente presenciales (.) pero:: yo creo que eso va a tomar mucho tiempo ¿no? >retomando todo- lo que todos han dicho ¿no?< no hay las condiciones (.) en espacios (.) no hay las condiciones en la cantidad de profesores que tenemos (.) este:: eh:: >en la cantidad- versus la cantidad de alumnos que tenemos ¿no?< y (x) (x) son condiciones muy particulares ¿no? >no es lo mismo estar en una FES >como muchos de los colegas que están en la UNAM< por el número de estudiantes y a la vez el número de recursos que tienen.

Como se puede apreciar en este comentario, la docente señaló la dificultad en cuanto a los espacios que se tienen en las aulas universitarias y los grandes grupos de alumnos que deben atender, lo cual en su combinación imposibilitaría el regreso a clases presenciales como lo era previo a la pandemia, así como la dificultad en seguir el protocolo sanitario de la sana distancia. Estas restricciones, que combinan el espacio arquitectónico y la cantidad de estudiantes inscritos en los cursos, se podrían resolver en el corto plazo, a través de la implementación de un modelo de clases híbrido con tecnologías digitales. Finalmente, la docente especificó que estas condiciones son desiguales entre las diferentes escuelas y facultades que componen la UNAM; esta diferenciación la plantea en términos de las Facultades de Estudios Superiores (FES) en comparación a otras escuelas que se encuentran en el *campus* universitario en donde, de acuerdo con lo que comenta, algunas de ellas cuentan con instalaciones más propicias para desarrollar las clases de forma híbrida.

Participaciones que tenían un sentido similar a la presentada, fueron agrupadas en esta categoría analítica destacando aspectos relacionados con las condiciones de trabajo que las y los docentes consideran que, incluso antes del retorno a las instalaciones escolares, presentan características y carencias que podrían dificultar el mantenimiento de la salud de la comunidad universitaria durante las actividades escolares en la postpandemia.

“¡Hey, ponte el cubrebocas!”

Otra de las categorías que se derivaron del análisis tiene que ver con las dificultades relacionadas a la “*Preservación de las condiciones de salud*”, la cual agrupa aquellas preocupaciones relacionadas a diferentes medidas que contribuyan al mantenimiento y cuidado de la salud de los otros y de uno mismo, así como al esquema de vacunación completo contra el Covid-19. Una de las dificultades anticipadas se refiere a la brecha entre el establecimiento de un protocolo sanitario en las diferentes escuelas y facultades universitarias y su implementación efectiva. Por ejemplo, el maestro Arturo compartió una reflexión basada en una experiencia que atestiguó:

...en esa ocasión que me tocó ir a::: a la revisión a la escuela (.) decíamos (.) “nuestros protocolos se implementaron bien” perfecto no sé qué (.) y de repente a la distancia (.) vemos a dos alumnos que iban a (2) Servicios Escolares >a hacer un trámite de una credencial< (.) y los vemos sin cubreboca (1) entre ellos dos iban platicando e iban sin cubreboca (.) y justamente ahí >fue dónde me di cuenta bueno es que los protocolos se pueden implementar< (.) la ENES León es una escuela pequeña y ya tiene en ese momento (.) >en esa hora que estaba yo pasando por ahí<(.) dos alumnos que no estaban siguiendo el protocolo (.) no puede haber un trabajador o un maestro o nadie que les diga “¡Hey ponte el cubrebocas!” (.) >no realmente es mucha conciencia< ¿no? >cómo bien lo dijo me parece que la maestra Andrea< (.) al respecto de que bueno eh:: el cubreboca es una cuestión obligatoria >todo mundo lo sabe< (.) y sin embargo (.) en ese momento (.) >aún a pesar de que estaban los protocolos puestos y que estaban los avisos puestos< (.) dos alumnos en la ENES León (.) no tenían cubrebocas puesto y estaban platicando e iban caminando rumbo a escolares (3) llevando la escala a::: CCH (.) llevando la escala a Acatlán (.) llevando la escala >a cualquier otra pequeña facultad dentro de Ciudad Universitaria que es también un universo< (.) pues yo pienso que nos vamos a encontrar en mucho (.) con esos casos (.) con casos en donde el propio alumno- >o es más no solamente los alumnos< (.) hay que ser también muy franco (.) los maestros (.) los trabajadores que de cierto ya vienen también con un desgaste (2) insisto (.) del uso del cubrebocas (.) y esas cuestiones.

En esta intervención, Arturo relató desde su posición como docente y como integrante de una comisión de cuidado sanitario, la distancia que había entre plantear un protocolo para el cuidado de la salud y la realidad que atestiguó cuando vio a unos estudiantes que no usaban el cubrebocas. Esta experiencia le permitió construir la expectativa de que muchos estudiantes podrían tener un comportamiento similar, lo cual se puede incrementar exponencialmente dada la gran cantidad de estudiantes que conforman la UNAM. El docente planteó un escenario problemático que podría ocurrir abarcando a los demás miembros de la comunidad universitaria, trabajadores y docentes, por el hecho de que ya hay un desgaste en esta norma sanitaria. Esta situación se puede vincular con la incomodidad y el cansancio que genera el uso del cubrebocas, especialmente en las actividades que requieren mayor esfuerzo físico.

Las preocupaciones relacionadas con el cuidado de la salud se manifestaron en diferentes aspectos tales como el establecimiento y el cumplimiento de los protocolos sanitarios, la importancia de contar con la aplicación del esquema de vacunación completo, la carencia de recursos de limpieza, la necesidad de mejora en infraestructura sanitaria, entre otros.

“¿Qué va a pasar con los alumnos que no son regulares?”

Otra de las categorías derivadas de los discursos docentes, fue aquella que se refería a las *Dificultades en la implementación de una modalidad híbrida*. Muchas y muchos docentes anticiparon dificultades relacionadas con la mayor carga de trabajo que este tipo de implementación representaría para ellos. Hubo quienes mencionaron la dificultad de cubrir el temario con los grupos divididos; otros y otras, se enfocaron en

la dificultad de abordar contenidos disciplinares específicos en dos espacios diferentes; muchos mencionaron la dificultad de dejar las rutinas y comodidades que el trabajo a distancia les ha ofrecido en estos dos años; mientras que una mayoría mencionó la dificultad que implica la división de los grupos en dos o más, para que algunos alumnos tomen clase en las instalaciones y otros desde sus hogares. Ante esto, el maestro Martín comentó lo siguiente:

... ¿qué va a pasar con los alumnos que no son regulares? Porque nosotros pensamos en un:: (.) entorno que son:- todo va ser bien todo va:: en una línea recta y todos los chicos van a tomar sus clases en tiempo y forma ¿no? (.) >pero ¿qué va a pasa con estos irregulares? ¿con estos extraordinarios largos?< con estos chicos que (2) que no tienen horario fijo ¿no? (.) a veces pelean mucho porque no consiguen el horario que quieren(.) ahora ¿ajustarlo todavía a las necesidades? ¿Qué va a pasar si el niño tiene que venir una sesión (.) virtual? y tiene que presentarse dos horas después en el laboratorio y otras dos horas después tiene que regresar porque tiene una clase virtual (.) o al revés ¿no? (.) entonces >de todos va a tener que seguir asistiendo a la escuela o< (.) buscar alguna otra forma de cómo poder solventar su (x) sus necesidades quizá (esto es lo que) podría suceder.

Como se puede apreciar, este docente anticipó una dificultad relacionada con la implementación de la modalidad mixta o híbrida, la cual tiene que ver con no dar por sentado que todos los estudiantes tienen las mismas trayectorias formativas y avanzan al mismo ritmo. El profesor puso en evidencia que hay estudiantes que no necesariamente siguen la secuencia regular y el tiempo reglamentario, los “alumnos irregulares”, que por diferentes circunstancias experimentan un desfase en sus asignaturas. Estas y estos estudiantes tienen que hacer diferentes ajustes a sus horarios, ya que en su mayoría se encuentran recursando materias o realizando exámenes extraordinarios para nivelarse, por lo que su horario no es fijo y su trayectoria no sigue una “línea recta”. En esta dificultad anticipada el maestro puso de relieve la posible inequidad que podría recaer en los estudiantes que están inscritos en asignaturas de diferentes semestres o ciclos escolares.

Las intervenciones que derivaron en esta categoría, pusieron sobre la mesa las dificultades de pensar una modalidad de educación híbrida, mixta o intercalada. Los discursos compartidos dejan ver que la educación híbrida refiere a una realidad que va más allá de lo tecnológico y trastoca situaciones que tienen que ver con las trayectorias escolares, los mundos de vida, los recursos disponibles en los hogares, las actividades y espacios mezclados, la invasión de los espacios privados, entre otras cosas.

“Más tardamos en ponerlo, en que nos lo roben”

El último aspecto derivado del análisis fueron las dificultades categorizadas como *Aspectos contextuales que confluyen en las actividades educativas de la UNAM*. Esta categoría, si bien no es una dimensión que dependa de las acciones educativas emprendidas por la UNAM, sí afecta e incide en la vida académica universitaria. Entre

los aspectos contextuales expresados por las y los docentes, se encuentran las dificultades relacionadas con la inseguridad pública que existe en muchas partes de México; la predisposición a tener contacto cercano entre las personas; la dificultad de movilidad en el transporte público; la alimentación en la vía pública; así como las decisiones políticas que se tomaron durante el curso de la pandemia. Un ejemplo de esta categoría relacionado con la inseguridad es lo que la maestra Mirna comentó:

...en nuestra facultad también es muy difícil >porque estamos junto al Ché< (.) y lo hemos visto- equipar a nuestras aulas (.) equipar nuestras au- >y bueno ustedes lo vieron ahora con los paros ¿no?< o sea ↑compra la Universidad equipo↑ (.) los instala↑ ((acentúa enfáticamente con sus manos lo que comenta)) y más tardamos en ponerlo↑ (.) cuando en que- nos lo roben (.) entonces es muy difícil (.) equipar↑ (.) >yo no estaría por eso por-< equipar nuestros salones porque conozco a nuestros vecinos (.) y:: y va a ser muy hábil y los van a desinstalar £y lo van a (risas) dismantelar£

Como se puede ver, la docente planteó una dificultad relacionada directamente con su contexto escolar en la facultad en donde impartía sus clases. Por un lado, señaló al espacio conocido como “El Che” (Auditorio Justo Sierra), el cual ha sido ocupado por distintos colectivos de estudiantes desde 1999. Este auditorio al ser un espacio de resistencia, también es susceptible a la ocupación de personas ajenas a la universidad involucradas en actos de violencia y delincuencia. En un contexto así, la docente comentó la dificultad de equipar con infraestructura digital las aulas cercanas al Che, con el riesgo del saqueo y robo de los equipos tecnológicos. En un contexto caracterizado por la inseguridad, la instalación digital correría el riesgo de quedar mermada, lo cual perpetuaría la desigualdad en el acceso a los recursos tecnológicos en los distintos espacios que conforman la UNAM.

Son múltiples los aspectos contextuales que se expresaron a través de las intervenciones. Gran parte del profesorado consideró que estos elementos tienen un origen de hace muchos años y que no necesariamente tienen que ver con la pandemia por Covid-19. No obstante, dada la magnitud en las afectaciones y las secuelas que trajo la pandemia, dichas circunstancias podrían exacerbar las dificultades en la enseñanza y en el aprendizaje.

Todas las dificultades expresadas en las categorías derivadas del análisis, muestran la necesidad de anticipar situaciones que pudieran interferir en el trabajo docente, ante la amenaza latente de un contagio de Covid-19, pero también ante otros aspectos que han existido desde antes del comienzo de la pandemia. En este sentido, la implementación de un modelo híbrido requiere de estrategias contextualizadas a cada escuela particular, así como de una estrategia general que señale los lineamientos mínimos para transitar hacia las actividades presenciales en los diferentes espacios universitarios.

Discusión y conclusiones

La labor docente durante el confinamiento debido a la pandemia por Covid-19 se caracterizó por la complejidad, ya que llevó a develar este trabajo en sus múltiples dimensiones, capas y componentes. Como se pudo ver, esto implicó la realización de un trabajo dinámico y no lineal, que trascendió las fronteras de diferentes ámbitos sociales. Además, estuvo influida por factores que no necesariamente estaban relacionados con la educación y cuestionó las formas históricas en que tradicionalmente se había llevado a cabo la enseñanza (Joseph, 2020). No obstante, este contexto de desequilibrio, también fue al mismo tiempo una fuente de creatividad y energía que llevó a la docencia a repensar, transformar e intentar estrategias de enseñanza novedosas.

Como se pudo apreciar en los ejemplos mostrados, las dificultades anticipadas por el profesorado señalan retos que tanto ellas y ellos, como sus estudiantes, tienen que afrontar en el retorno a las actividades presenciales. Si bien estas categorías se diferenciaron de manera analítica, en la vida cotidiana se relacionan de forma compleja y variada, lo cual hace más problemático el retorno a las actividades cara a cara, en un contexto de contagio latente por Covid-19.

Las diferentes categorías emergentes derivadas de los discursos de las y los participantes, muestran a la labor docente como una actividad influida por una amplia gama de factores de distinta naturaleza. En consecuencia, el retorno a las actividades presenciales se vislumbra como una situación problemática cuyos límites van más allá de los procesos cognitivos de enseñanza y aprendizaje. Este retorno a la presencialidad también necesita considerar aspectos sociales y culturales que se desarrollan en el contexto nacional y que inciden en la capacidad de acceder o no a prácticas educativas respaldadas por recursos digitales. Además, también es necesario considerar a la evolución biológica y social que la pandemia ha tenido como la propagación, la vacunación y las variaciones del virus que puedan surgir, entre otros.

Respecto a las dificultades anticipadas, si bien están expresadas de forma separada, estas también pueden interrelacionarse. Así, la idea de acondicionar con infraestructura digital las aulas y otros espacios, va de la mano con las dificultades expresadas sobre las formas en que se puede implementar el proceso educativo en una modalidad mixta, pero también con condiciones contextuales que ponen en riesgo la sustentabilidad de estas acciones como la inseguridad pública. De igual manera, el establecimiento de protocolos sanitarios que se emprendan al interior de los espacios de la UNAM, se pueden diluir con lo que ocurre afuera de la institución con aquellos aspectos contextuales donde el control y la prevención sanitaria no se garantizan, específicamente en las trayectorias—muchas veces largas— de las y los estudiantes y académicos y académicas desde sus hogares hasta las escuelas, el transporte público y los lugares para alimentarse.

Si bien la categoría con una mayor cantidad de episodios comunicativo sobre las dificultades anticipadas fue la relacionada con los aspectos de infraestructura, las

demás categorías también dejaron ver aspectos poco visibles, pero de gran relevancia al momento de pensar las actividades en las aulas físicas con la presencia latente del Covid-19. Al estar el imperativo de mantener la “sana distancia”, surgen preocupaciones sobre los espacios e infraestructura para implementar el modelo híbrido. El equipamiento tecnológico requiere de una inversión constante, tanto en términos materiales como en formación de docentes.

De manera similar, la necesidad de suministros sanitarios ha sido una demanda constante incluso desde antes de que empezara la pandemia, por lo que se prevé que cada uno de los actores educativos contribuya a utilizar de manera responsable estos recursos. Como complemento a esto, se espera que tanto docentes como estudiantes aporten sus propios insumos para el lavado de manos y desinfección como gel antibacterial, el cubrebocas, el papel higiénico, entre otros. La asignación del presupuesto institucional hacia este rubro se convierte en una necesidad urgente, pero también un desafío dado que la UNAM alberga a alrededor de 369.607 estudiantes y 42.535 académicos.

La atención hacia los factores que van más allá de la vida académica también están presentes en las preocupaciones de las y los docentes que participaron en el estudio, lo cual refleja una consciencia social sobre temas que atraviesan y afectan la vida de un gran sector de la sociedad. La vida académica se ve influida directa o indirectamente por problemáticas que superan lo estrictamente educativo, pero que tienen una importancia para la vida universitaria. La realización de paros y tomas en las escuelas y facultades se preveía dadas las demandas existentes alrededor de diversas problemáticas que afectan a la UNAM como la violencia e inseguridad, la delincuencia, la movilidad en el transporte público, así como los temas del acoso e igualdad de género.

Una de las limitaciones del presente trabajo es el hecho de que la convocatoria se dirigió exclusivamente a docentes que estaban en los registros de la oferta de formación que se impartía desde la SINV. Como resultado, es posible que estos docentes tuvieran características particulares, como el interés por formarse y una predisposición a participar en espacios de diálogo e investigación. Esto es importante, ya que sugiere que contaban con ciertas condiciones materiales y tecnológicas que les permitía desempeñarse en la enseñanza a distancia, aspecto que no se puede generalizar a todos los y las docentes de la UNAM. No obstante, suponemos que hubo docentes que compartieron experiencias similares, ya que los testimonios recopilados en los grupos focales reflejan situaciones que vivieron de manera paralela a quienes no pudieron participar. Por lo tanto, es posible que estos últimos también puedan identificarse con las dificultades planteadas por sus colegas.

Para finalizar, se puede concluir que las categorías analizadas sobre las dificultades anticipadas que las y los docentes expresaron, ofrecen evidencia para anticipar problemáticas que se pueden presentar en las prácticas educativas al retorno a las actividades presenciales. Derivado de ello, es posible evidenciar las condiciones complejas en las que se desarrollarán las prácticas docentes, así como las

necesidades que las y los docentes requieren atender. No obstante, cabe recordar que las y los docentes en los grupos focales también expresaron expectativas cargadas de anhelos, esperanza y posibles transformaciones favorables para su práctica docente.

Este artículo ofrece elementos e información relevante para tener en cuenta en aquellas situaciones educativas en tiempos de crisis. Los aportes provenientes de las y los docentes participantes permiten una comprensión de las expectativas sobre las dificultades anticipadas, las cuales son representaciones del profesorado que les permitirán enfrentar las problemáticas educativas en un futuro cercano. Esta comprensión puede servir como base para la toma de decisiones informadas y la planificación estratégica en la búsqueda de soluciones efectivas que promuevan una educación más incluyente y adaptativa en el futuro.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, D. F.: Paidós Educador.
- Benavides-Lara, M., Pompa, M., de Agüero, M., Sánchez, M. & Rendón, V. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *Revista CPU-e*, (34), 163-197. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781849209175>
- Borup, M., Brown, N., Konrad, K. & Van Lente, H. (2006). The Sociology of Expectations in Science and Technology. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18(3-4), 285-298. <https://doi.org/10.1080/09537320600777002>
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (Vol. 5). Barcelona, España: Gedisa.
- Camacho, J. (2021). El teletrabajo, la utilidad digital por la pandemia del COVID-19. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 1(32), 125-155. <https://doi.org/10.22201/ijj.24487899e.2021.32.15312>
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia [CUAIEED] (2023a). *Expectativas y prospectivas de docentes universitarios ante el retorno a las actividades presenciales en la UNAM*. CUAIEED https://cuaieed.unam.mx/descargas/Expectativas_y_prospectivas-1.pdf
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia [CUAIEED] (2023b). *Narrativas de estudiantes de la UNAM sobre el regreso a las clases presenciales*. CUAIEED https://cuaed.unam.mx/descargas/Narrativas_estudiantes_UNAM.pdf
- Expectativas y prospectivas para el postconfinamiento. Diario Oficial de la Federación (DOF), (2021). *ACUERDO Número 23/08/21 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, y dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), normal y demás para la*

formación de maestros de educación básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio de los tipos medio superior y superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, así como aquellos particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, en beneficio de las y los educandos. Secretaría de Gobernación.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5627244&fecha=20/08/2021#gsc.tab=0

- Díaz-Barriga, F. & Barrón, M. (2022). Desafíos del currículo en tiempo de pandemia: innovación disruptiva y tecnologías para la inclusión y justicia social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, 101-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e10.4500>
- Dyson, A. (1996). *Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture and Classroom Literacy*. Teachers College Press.
- Guppy, N., Verpoorten, D., Boud, D., Lin, L., Tai, J. & Bartolic, S. (2022). The Post-COVID-19 Future of Digital Learning in Higher Education: Views from Educators, Students and Other Professionals in Six Countries. *British Journal of Educational Technology*, 00, 1–16. <https://doi.org/10.1111/bjet.13212>
- Hahn, C. (2008). *Doing qualitative research using your computer: A practical guide*. SAGE Publications.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*. <http://hdl.handle.net/10919/104648>
- Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. En J. Maxwell, A. & Heritage, J. (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 346-369). Cambridge: Cambridge University Press.
- Joseph, P. (2020). Balancing on the "edge of chaos": Teaching complexity during a global pandemic. *Social Work & Policy Studies: Social Justice, Practice and Theory*, 3(2), 1-19. Recuperado de <https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/SWPS/article/view/14794>
- Kalman, J. & Rendón, J. (2016). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 29-48. Recuperado de <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.uhca>
- Munday, D. (2021). Teaching and learning post pandemic. In A. Plutino & E. Polisca (Eds.), *Languages at work, competent multilinguals and the pedagogical challenges of COVID-19* (pp. 63-69). Recuperado de <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.49.1219>
- Oginni, A., Mogaji, E. & Nguyen, P. (2022). Reimagining the Place of Physical Buildings in Higher Education in Developing Countries in a Post-COVID-19 Era. In E. Mogaji, J. Varsha, F. Maringe & E. Hinson (Eds.), *Re-imagining Educational Futures in Developing Countries: Lessons from Global Health Crises*. Cham: Palgrave. https://doi.org/10.1007/978-3-030-88234-1_15
- Pickering, M. (2004). Experience as horizon: Koselleck, expectation and historical time. *Cultural studies*, 18(2-3), 271-289. <https://doi.org/10.1080/0950238042000201518>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guardia, L. & Koole, M. (2021). Balancing Technology, Pedagogy and the New Normal: Post-pandemic Challenges for

- Higher Education. *Postdigital Science and Education*, 3, 715–742.
<https://doi.org/10.1007/s42438-021-00249-1>
- Xiao, J. (2021). Decoding New Normal in Education for the Post-COVID-19 World: Beyond The Digital Solution. *Asian Journal of Distance Education*, 16(1), 141-155. Recuperado de <http://asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/558>

Anexo

Símbolos de transcripción representados en este texto:

“texto”	Indica una referencia del hablante, expresando la voz o palabras que alguien más dijo o él mismo en una ocasión diferente.
(.)	Indica una micropausa, normalmente menos de un segundo. Si es más pronunciada se coloca en números arábigos la cantidad de segundos que dura la pausa.
↑	Señala una subida marcada en la entonación.
-	Indica una finalización brusca o la interrupción de una palabra o sonido.
>texto<	Indica que el texto entre los símbolos se dijo de una forma más rápida de lo habitual según el ritmo propio del hablante.
Subrayado	Indica palabras o partes de palabras que son acentuadas por el hablante.
:	Se colocan dos cuando se quiere indicar la elongación del sonido en alguna palabra. El número de veces que se repite el signo de dos puntos corresponde con la extensión de la elongación en segundos.
(.hhh)	Inhalación audible.
(x)	Indicación de duda o tartamudeo.
£palabras£	El símbolo de libras esterlinas encierra mensajes en “voces de sonrisa”.
¿texto?	Pregunta o aumento de tono al final del enunciado.

Notas

ⁱ Todos los nombres son pseudónimos que utilizamos para conservar el anonimato de los y las participantes.

ⁱⁱ El código de transcripción señala aspectos paralingüísticos y pragmáticos que se emplean en el discurso verbal (ver Jefferson, 1984). Los símbolos que se presentan en los fragmentos seleccionados en este trabajo se encuentran explicados en el anexo.