

Expectativas y perspectivas de docentes universitarios ante el retorno a las actividades presenciales en la **UNAM**



SECRETARÍA GENERAL
Universidad Nacional Autónoma de México



Primera edición: marzo 2023

D.R. © 2023 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Ciudad Universitaria, C. P. 04510, Ciudad de México

"Expectativas y prospectivas de docentes universitarios ante el retorno a las actividades presenciales en la UNAM" © 2023 por Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia UNAM se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Basada en una obra en www.cuaieed.unam.mx



La presente obra está bajo una licencia de CC BY-NC-SA 4.0 internacional
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_ES

Esta licencia permite:

- **Compartir** (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato).
- **Adaptar** (remezclar, transformar y crear a partir del material).

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia.

Bajo los siguientes términos:

Atribución. Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

No comercial. Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

Compartir igual. Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

No hay restricciones adicionales. No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Hecho en México

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Enrique Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Mtro. Hugo Alejandro Concha Cantú
Abogado General

Dr. Luis Agustín Álvarez Icaza Longoria
Secretario Administrativo

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
Secretaria de Desarrollo Institucional

Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo
Secretario de Prevención, Atención y Seguridad Universitaria

Dra. Diana Tamara Martínez Ruiz
Coordinadora para la Igualdad de Género

Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia

Dr. Melchor Sánchez Mendiola
Coordinador

Mtra. Ana María del Pilar Martínez Hernández
Directora de Innovación Educativa, Desarrollo Curricular y Formación Docente

Autores

María de las Mercedes de Agüero-Servín

Víctor Jesús Rendón-Cazales

Miguel Ángel Hernández-Alvarado

Silvia Iveth Martínez Hernández

Maura Pompa-Mansilla

Mario Alberto Benavides- Lara

María de los Ángeles Gutiérrez-Lovera

Subdirección de Investigación en Educación

Diseño y formación del texto

Nayelli Vilchis de la Concha



Contenido

I.	Presentación	5
II.	Síntesis de las ideas expresadas por las y los docentes universitarios	8
III.	Contexto del estudio	11
IV.	Procedimiento de investigación	15
	4.1 Construcción del análisis	23
V.	Resultados generales en los grupos de docentes universitarios	27
	5.1 Voces docentes de nivel medio superior	33
	5.2 Voces docentes de educación superior	43
VI.	Reflexiones y puntos de cierre	58
VII.	Bibliografía	65

*“no podemos diseñar el futuro a nuestra voluntad,
es vital conformar una imagen del presente histórico
que nos ayude a encontrar el equilibrio correcto
entre utopía y desesperación”
Arjun Appadurai, 2015.*

I. Presentación

El presente documento es el primer informe de la investigación titulada “**Perspectivas de docentes y estudiantes ante la Educación Remota de Emergencia (ERE) y el posible retorno a las actividades presenciales en la UNAM**”, elaborado por la Subdirección de Investigación en Educación, de la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED). Este proyecto indaga el panorama de incertidumbre y posibilidades acerca del retorno a las actividades educativas en los espacios físicos institucionales, así como las estrategias diferenciadas para el regreso a las aulas en bachillerato y licenciatura según las condiciones específicas de cada subsistema. Para esto, se desarrollaron espacios de diálogo y representación del trabajo docente y de los estudiantes, con el fin de documentar sus reflexiones y experiencias ante los retos que representa este contexto educativo.

Anterior a este proyecto se realizaron tres estudios con metodología cuantitativa por medio de cuestionarios, dirigidos a docentes y estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Sánchez-Mendiola et al., 2020; de Agüero et al., 2021; CUAIEED, 2021). De los resultados de estos trabajos, se detectaron aspectos que necesitaban ser abordados de forma más profunda y detallada, con la finalidad de conocer las experiencias que docentes y estudiantes tenían en sus actividades educativas durante el confinamiento y entender lo que pasaría en un retorno a las actividades en las aulas universitarias. Por ello, se realizó un estudio con una metodología cualitativa, el cual incluyó la participación de docentes y estudiantes universitarios de distintos niveles educativos, áreas del conocimiento y subsistemas que se imparten en la UNAM. Se recurrió a un enfoque de investigación interpretativo el cual permite comprender las experiencias que las y los actores educativos tuvieron, así como el horizonte de posibilidades que anticipan ante el retorno eventual a las instalaciones de la Universidad.

Esta investigación contó con la participación de docentes y estudiantes a través de grupos de trabajo en línea mediante la plataforma de Zoom®, durante los meses de agosto y septiembre de 2021. Sin embargo, en este documento sólo se reportan los resultados de las expectativas y prospectivas de las y los docentes de nivel medio superior y superior, sobre el posible retorno a las actividades presenciales en las instalaciones físicas de la UNAM. En este sentido, el informe

se enfoca en la manera en cómo la docencia imagina y esboza escenarios de futuros cercanos (*prospectivas*), lo cual se realizó a través de diálogos contruidos mediante grupos focales. En un documento posterior se presentarán los resultados de las y los estudiantes.

Las y los docentes de la [UNAM](#), así como otros profesores y profesoras de todas las escuelas de nuestro país, trasladaron sus actividades hacia espacios mediados digitalmente en el mes de marzo del 2020, por mandato federal. Este proceso no se realizó de manera tersa, pues se presentaron diferentes problemáticas que tuvieron que enfrentar con los recursos que tenían disponibles o accesibles, puestos a la mano. No obstante, en dicha transición también se construyeron muchos aprendizajes y habilidades que representan un logro indispensable para transformar la docencia, en especial ahora que se plantea y vive un regreso paulatino, escalonado, mixto, híbrido o total a las actividades presenciales en los espacios físicos de la Universidad. En las siguientes páginas, se expone la manera en que se sintetizaron las perspectivas y experiencias de 19 profesoras y profesores de educación media superior, y de 29 docentes de educación superior, con la intención de compartir sus narraciones y reflexiones acerca de cómo consideran que serán sus actividades docentes en un futuro cercano.

En los relatos de las y los docentes se expresaron discursos contrapuestos entre la esperanza y el anhelo por volver a pisar sus escuelas y salones, hasta la preocupación e incertidumbre ante lo que consideran un modelo mixto o un modelo híbrido que se ha propuesto recientemente para la educación universitaria (Pischetola, 2022). A través de la lectura de las transcripciones de sus narraciones se puede comprender el cúmulo de emociones que los embargan, los retos que tuvieron, las lecciones que aprendieron y, sobre todo, las nuevas posibilidades que vislumbran en la construcción de un futuro social diferente en las aulas.

Los resultados provistos en este informe documentan lo que las y los docentes de bachillerato y licenciatura de la [UNAM](#) esperan del retorno a las aulas, cuáles serán las estrategias, los protocolos y las condiciones en que se llevaría a cabo el regreso a las instalaciones educativas; asimismo, se documentan sus expectativas respecto al trabajo pedagógico, la preservación y fomento de los aprendizajes, así como experiencias educativas en el contexto de la educación remota y a distancia, durante los dos años de confinamiento y distanciamiento social a consecuencia de la pandemia por la enfermedad de COVID-19.

Esperamos que este informe sirva a las y los profesores universitarios, a personas que coordinan o administran lo académico y a tomadores de decisiones en general interesados en el tema. Asimismo, puede ser de interés para investigadores y estudiantes de posgrado en ciencias sociales y educación que deseen conocer acerca de las prácticas pedagógicas durante y después de los procesos educativos y prácticas en línea o a distancia, así como a la sociedad en general que se ve impactada por las modificaciones en las dinámicas de la vida social para la comprensión de las experiencias, expectativas e ideas y las prospectivas del retorno cara a cara, mixto, híbrido

o a distancia, según sea el caso, para la educación media y superior de la [UNAM](#). La información que aquí se comparte puede servir para el diseño de políticas institucionales, planes y programas curriculares y estrategias didácticas para hacer realidad una mejor educación con espacios e interacciones educativas de calidad.

El presente informe está conformado por diferentes secciones: en la primera, presentamos una síntesis de los resultados más importantes encontrados en las narraciones de los y las docentes que participaron en este estudio. Estas ideas se desarrollan a lo largo del texto y se engloban en categorías que agrupan comentarios que aluden a aspectos en común. Las ideas sintetizadas ofrecen un panorama general del informe sin dejar de lado la diversidad de perspectivas ofrecidas. En la segunda parte, se presenta la problemática y el contexto desde donde surge esta investigación, en la cual se ofrecen antecedentes e información acerca de la situación de incertidumbre ante el retorno a las actividades en los espacios físicos de la universidad. Más adelante, se detalla la manera en que se realizó esta investigación, y el procedimiento a través de la conformación y realización de grupos focales en línea, los cuales incluyeron a varios participantes, diferentes recursos tecnológicos y diferentes fuentes de información. Enseguida, se presentan los resultados del análisis de las narrativas tanto las voces docentes de bachillerato y las voces docentes de licenciatura. Finalmente, planteamos algunas conclusiones de la investigación y se proponen algunos aspectos que pueden ser de utilidad para la toma de decisiones y para futuras investigaciones.

II. Síntesis de las ideas expresadas por las y los docentes universitarios

A modo de un prontuario de este documento, en esta sección se presentan algunas de las ideas más relevantes que las y los docentes de nivel medio superior y superior plantearon sobre lo que esperan e imaginan para su regreso a las actividades en los espacios físicos de las instalaciones de la UNAM. En términos generales comentaron que:

1

Para salvaguardar la salud de los actores universitarios y facilitar las interacciones educativas con el empleo de las tecnologías digitales, las actividades escolares podrían continuar llevándose a cabo en una modalidad mixta o híbrida. Las y los docentes valoran la educación a distancia y las distintas modalidades mediadas digitalmente, consideran que son alternativas para el retorno a las actividades en las escuelas y se sugieren intercalar espacios digitales con el acudir a las aulas y otros espacios de aprendizaje. Este modelo sería un espacio de adaptación constante dependiendo de los diferentes contextos educativos de la UNAM.

2

El uso de las tecnologías digitales se ha convertido en un recurso indispensable para facilitar procesos de construcción de conocimientos con los estudiantes. Son herramientas que se conciben como mediadores de interacciones, espacios de construcción, repositorios de información, instrumentos de diseño, entre otras cosas. Las y los docentes consideran el valor educativo de estas tecnologías y recalcan una incorporación plena de lo digital a su quehacer cotidiano.

3

El trabajo durante el confinamiento por la pandemia representó un reto y a la vez una oportunidad para adecuar las estructuras y procesos educativos que se realizaban rutinariamente, lo cual condujo a un replanteamiento de muchos aspectos de las prácticas docentes. Se hizo necesario resignificar el rol de docentes y estudiantes, la pertinencia de incorporar las tecnologías digitales a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la flexibilización del currículum y la diferenciación de espacios de actividad (por ejemplo, Kahoot para quizzes y evaluación, Zoom® para videoconferencias, Google Classroom como gestor de información, Google Drive para colaboración, WhatsApp para comunicación inmediata, Facebook para comunicación o Moodle como repositorio).

4

Una de las características del modelo educativo que se vislumbra es la flexibilidad. Esto implica tomar en cuenta las condiciones específicas en que se realizan las clases, adaptar los tiempos y espacios de trabajo, desarrollar de forma contextual el programa —sin dejar de lado los aprendizajes esenciales— lo cual implica la priorización y secuenciación de los contenidos, así como fomentar el aprendizaje auto dirigido por parte de los estudiantes.

5

Es necesario reconsiderar, adaptar y modernizar los procesos administrativos de muchas escuelas, facultades y dependencias de la UNAM, para agilizar los trámites burocráticos, así como ofrecer los recursos sanitarios necesarios para garantizar la salud. Esto es responsabilidad institucional pues las condiciones de las y los docentes en la UNAM son variables y una forma de atender esta situación es cubrir los requerimientos mínimos del cuidado de la salud y la conectividad de libre acceso.

6

Se considera apremiante resolver el compromiso de adecuar y mejorar la infraestructura de los espacios universitarios con recursos digitales y físicos que permitan la conectividad y la comunicación a distancia necesarias para la educación mixta e híbrida.

7

Para garantizar un retorno adecuado a las circunstancias sanitarias y potencializar los aprendizajes desarrollados durante el trabajo en pandemia, se requiere la colaboración en conjunto, a todos los niveles administrativos y ámbitos del trabajo académico de la UNAM. Es necesario facilitar la comunicación entre directivos, académicos, estudiantes y trabajadores para plantear las estrategias, programas y acciones adecuadas que permitan a los estudiantes continuar sus trayectorias escolares.

8

La experiencia de la contingencia sanitaria con distanciamiento social, junto con las pérdidas sufridas tanto humanas, sociales, económicas, entre otras, representa un parteaguas en la reflexión del valor del vínculo y el contacto personal en la educación universitaria y se convierte en una invitación ética hacia una relación más humana (Prinsloo, 2020; Baum y McPherson, 2019), desde la docencia con los miembros de la comunidad universitaria. Esto se expresa en empatía, respeto y apertura a las situaciones que afectan a estudiantes y docentes.

9

Durante la migración a la educación remota de emergencia en la contingencia sanitaria y el eventual retorno a las instalaciones educativas, la creatividad docente y su nivel de solución a la emergencia han sido elementos clave para el mantenimiento y sostén de la enseñanza en la Universidad, estas prácticas resilientes representan un sentimiento de conquista y de logro.

10

Es necesario incorporar procesos de formación y profesionalización de los docentes en el uso de mediaciones tecnológicas, plataformas digitales y diseño de recursos virtuales de manera continua, e idealmente en los planes de estudio de los estudiantes, con miras a la continuidad de la incorporación digital en la educación universitaria.

11

El sentido de pertenencia a la [UNAM](#) es un motivo de orgullo, la experiencia de ser parte de la comunidad [UNAM](#) se sostuvo y se caracterizó por resistir durante la pandemia. Esta fuerza representó un aliciente emocional que hizo de la docencia una práctica de contención, resistencia y sobrevivencia, durante las inestabilidades particulares y generales de la pandemia. Esta conciencia colectiva se fortaleció y en especial es reconocida la autonomía universitaria en el manejo de las medidas para prevenir contagios durante la pandemia.

III. Contexto del estudio

La pandemia por la enfermedad de COVID-19 representa un punto de inflexión para reflexionar sobre las formas de producción económicas, la sociabilidad entre las personas y el cuidado del medio ambiente. El incremento de contagios y decesos por esta enfermedad requirió de una estrategia sanitaria centrada en el uso de cubrebocas, reducir el flujo de personas en espacios de trabajo, la suspensión de actividades consideradas no esenciales, así como el confinamiento de la población. A partir de marzo de 2020 se establecieron acciones extraordinarias¹ que, en su mayoría, permanecieron durante todo ese año, se mantuvo el distanciamiento social para mantener alejada a la población de lugares concurridos y restringir la interacción entre las personas con el fin de evitar el contacto físico. Esto orilló a que las empresas, organizaciones y dependencias gubernamentales, estatales y privadas recurrieran al teletrabajo a través de dispositivos digitales con conexión a internet para continuar sus actividades productivas (Camacho, 2021).

En el sector educativo el impacto fue similar, por lo que a finales de marzo de 2020² la mayoría de las escuelas cerraron sus instalaciones y comenzaron a movilizar sus actividades hacia los espacios digitales. Este momento marcó el inicio de una transición hacia lo que se denominó como **Educación Remota de Emergencia (ERE)** (Hodges et al., 2020; Hodges y Fowler, 2020), la cual plantea un cambio temporal en los procesos educativos debido a circunstancias de crisis, y se caracteriza por implementar estrategias de corto plazo, reducir al máximo las interacciones cara a cara y emplear medios tecnológicos que permitan la enseñanza de manera remota. Si bien no se contaba con la experiencia generalizada para continuar las labores educativas a través de medios digitales³, las instituciones adaptaron sus métodos y estrategias pedagógicas de acuerdo a los

¹ El Diario Oficial de la Federación del 31 de marzo de 2020, planteó el establecimiento de acciones extraordinarias ante la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2, dirigidas a los sectores público, social y privado para suspender actividades no esenciales desde el 30 de marzo al 30 de abril de 2020, por lo que únicamente continuarían en funcionamiento actividades como: la rama médica, paramédica, administrativa y de apoyo; aquellas involucradas en la seguridad pública y la protección ciudadana; las de sectores financieros, recaudación tributaria, distribución y venta de energéticos; gasolineras y gas, generación y distribución de agua potable, industria de alimentos y bebidas no alcohólicas, mercados de alimentos; los servicios de transporte de pasajeros y de carga; de producción agrícola, pesquera y pecuaria, agroindustria, industria química, productos de limpieza; ferreterías, servicios de mensajería, guardias en labores de seguridad privada; entre otras (Acuerdo por el que se establecen acciones extraordinarias para atender la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2, 2020).

² El Acuerdo número 02/03/20 del Diario Oficial de la Federación, señaló la suspensión de actividades en el aula en todos los niveles educativos, así como aquellas dirigidas a la formación docente de educación básica del Sistema Nacional y de la Secretaría de Educación Pública. En su primer artículo, se estableció la suspensión de actividades en las aulas durante el periodo comprendido del 23 de marzo al 17 de abril de 2020, no obstante fueron extendidas por casi dos años (Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública, 2020).

³ Es necesario recordar que la educación a distancia en nuestro país tiene una larga duración, desde el uso de medios como la radio (1941) y la televisión (1966), el surgimiento de los sistemas de universidad abierta y a distancia en la década de los 70's, así como la incorporación de medios computacionales y tecnologías digitales a partir de la década de los 90's (Navarrete-Cazales y Manzanilla-Granados, 2017).

recursos con que contaban en sus contextos específicos. Desde ese momento, las y los docentes generaron conocimientos, habilidades y saberes para dar continuidad a sus tareas de enseñanza, en un proceso creativo que implicaba la reflexión, la acción y el rediseño de sus actividades.

Este proceso incluyó la adaptación y/o transformación de diferentes aspectos pedagógicos de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, tales como la selección, jerarquización y secuenciación de contenidos curriculares (Kolesnikova, 2021), la reconceptualización sobre cómo se construye conocimiento, el desarrollo de materiales digitales, así como la incorporación de herramientas y entornos digitales como mediadores de los procesos educativos (Lapada et al., 2020). La dimensión socioafectiva también tuvo repercusiones importantes pues la incertidumbre, el temor, la ansiedad y el desconcierto han sido emociones generalizadas tanto en estudiantes como en docentes. Producto del desarrollo de la pandemia se produjo el estrés por el confinamiento en los hogares, así como por la necesidad de aprender a usar –sobre la marcha– herramientas y medios digitales que para muchos de ellos resultaban alejados de sus realidades (Román et al., 2020; Urrutia et al., 2020).

El siguiente año estuvo marcado por la incertidumbre en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional (SEN), debido a tres situaciones: la primera de ellas fue la imposibilidad de plantear fechas y periodos precisos para el retorno a las instalaciones escolares, debido al comportamiento inestable de un organismo patógeno como el coronavirus SARS-CoV-2; la segunda de ellas fue la presión desde ciertos sectores gubernamentales por volver a las actividades presenciales en la Educación Básica, a pesar del repunte de casos de contagios de COVID-19; finalmente, en varias instituciones de educación media superior y superior —incluyendo a la UNAM—, durante el segundo semestre de 2021 se abrieron las puertas para que algunas actividades educativas se realizaran en las instalaciones físicas, en especial las relacionadas con los talleres de las ingenierías, las prácticas clínicas y las de laboratorios.

Durante este período, la UNAM emitió comunicados⁴ constantes para informar acerca de las decisiones institucionales respecto a cómo dar continuidad a sus actividades esenciales. En ese sentido, a principios del semestre académico 2022-1 se anunciaban a través de los medios oficiales de comunicación de la Universidad, los “Lineamientos generales para las actividades universitarias en el marco de la pandemia de COVID-19”. En dicho documento se establecen entre otras cosas, medidas sanitarias de limpieza y sana distancia, la determinación de aforos dependiendo las condiciones de cada entidad académica, programas de capacitación para evitar cadenas de contagios, protocolos de acción, monitoreo, la introducción de la aplicación móvil UNAM Salud COVID-19, así como las responsabilidades y acciones que todos los actores universitarios (DGCS, 2021).

⁴ Los boletines de la Dirección General de Comunicación Social de la UNAM pueden consultarse en la siguiente dirección electrónica: <https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/basedgcs.html>

No obstante, debido al repunte de casos de contagio y defunciones en la llamada “tercera ola de COVID-19”, registrada desde mediados del año 2021, fue necesario reconsiderar el regreso total de la comunidad. Esto ocurrió de forma similar a principios de 2022, con el surgimiento de la “cuarta ola” de esta enfermedad, razón por la cual se tuvo que posponer el regreso masivo a las instalaciones. A la par de este incremento en el número de casos positivos por la variante Ómicron, se completó el esquema de vacunación del personal educativo en el mes de enero del año (Corona, 2022).

La literatura académica que aborda el tema del retorno a las actividades en las instalaciones universitarias, ha mostrado diversos aspectos a considerar para el trabajo docente. Por un lado, hay quienes documentan una situación de incertidumbre y de retos para los docentes y estudiantes que generan temores y ansiedad (Expósito y Marsollier, 2021; Reich y Mehta, 2021); otros estudios muestran que se espera un regreso con mayor consciencia del papel y el potencial que las tecnologías tienen, por lo cual se prevé dar continuidad a la experiencia obtenida durante la ERE (McDermott y Ashby-King, 2021). Se ha hecho hincapié en proponer un cambio en el modelo educativo centrado en el docente hacia un modelo distribuido centrado en el estudiante, para otorgarle mayor agencia en su trayectoria de aprendizaje (Rof et al., 2022). Existe también una ambigüedad en la comprensión de lo que implica una modalidad híbrida o mixta de educación, por lo que es un tema recurrente en muchas investigaciones (Rodrigues y García, 2022; Alghamdi et al., 2021; Pelletier et al., 2021). Además, hay literatura que aborda la necesidad de formar en competencias y habilidades a los docentes que les puedan ser de utilidad en un escenario venidero, dadas las características de las situaciones que requieren la mediación tecnológica (Pinargote-Macías et al., 2022). Existe una posibilidad conceptual que transforma los modelos educativos hacia formas centradas en las interacciones pedagógicas y didácticas, o en concebir la enseñanza y el aprendizaje como procesos vinculados o situaciones recíprocas.

Ante este panorama, la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), consideró fundamental acercarse a las y los docentes y estudiantes de la UNAM para documentar sus reflexiones, experiencias y expectativas, ante los retos que este contexto nos ha planteado. Conocer esas experiencias y reflexiones permitirá a la Universidad plantear alternativas de atención, apoyo, acompañamiento, profesionalización y formación; mientras que para los docentes y estudiantes el intercambio y diálogo entre pares favorece la construcción de espacios de reflexión, reconocimiento y aprendizaje para vislumbrar alternativas y maneras en que pueden redefinir sus propias prácticas educativas dentro de la UNAM.

En este contexto histórico, la investigación en educación tiene ante sí un gran reto y una oportunidad para comprender los fenómenos educativos que están ocurriendo en situaciones de transición e incertidumbre, así como en el papel central que tuvieron en esos dos años de confinamiento las tecnologías digitales. Esto implica identificar y articular diferentes métodos de investigación y perspectivas teóricas que permitan plantear preguntas relevantes y pertinentes, así como

estrategias novedosas para recolectar información, triangular datos y realizar el análisis desde diferentes enfoques. Por esta razón, se planteó una investigación cualitativa que articula diferentes estrategias de investigación como la elaboración de narrativas discursivas, visuales y textuales, así como la construcción e interacción dialógica a través de grupos focales. Se realizaron sesiones de trabajo tipo taller divididas en dos partes, la primera exploró las experiencias durante la **ERE**, mientras que la segunda abordó las expectativas y prospectivas ante el posible retorno a las actividades en los espacios físicos escolares.

En el presente reporte solo se presentarán los resultados derivados de las sesiones de trabajo con docentes de bachillerato y licenciatura de la **UNAM**, en la fase correspondiente a los grupos focales, cuyo propósito fue identificar y documentar experiencias, reflexiones, expectativas y prospectivas de los y las docentes acerca de las maneras en que visualizaron el posible retorno a las actividades presenciales en las instalaciones escolares. Con ello, se intenta responder la siguiente pregunta: **¿cuáles son las expectativas y prospectivas que los docentes tienen respecto al retorno a las actividades presenciales en la UNAM?**

IV. Procedimiento de investigación

Para abordar la problemática acerca de las maneras en que podría realizarse el regreso a las actividades en las instalaciones escolares de la UNAM, se diseñó una investigación cualitativa con perspectiva comprensiva e interpretativa (Álvarez-Gayou, 2003; Denzin y Lincoln, 2011; Creswell y Poth, 2018), a través de medios digitales dadas las circunstancias de confinamiento. La principal estrategia fue diseñar grupos de trabajo con docentes, en los que pudieran compartir experiencias a través de la elaboración de diferentes productos y plantear expectativas por medio de la conversación, con ello, se buscó analizar y comprender los discursos ideológicos y las representaciones simbólicas (Alonso, 2003), asociadas al retorno a las actividades presenciales en la UNAM. Esto requirió un proceso que implicó la comunicación vía correo electrónico, la realización de reuniones informativas, la realización de sesiones de trabajo con docentes de bachillerato y licenciatura y, finalmente, la validación de los resultados por parte de las y los participantes.

Algunas ventajas de realizar investigación cualitativa con procedimientos mediados por las computadoras, son el bajo costo que representan para su acceso y la diversidad de tipos de información que se obtienen. Estos procedimientos son los usados para la recopilación de la información a través de plataformas de videoconferencias, de correos electrónicos, de los mensajes de chat, u otras formas de comunicación textual en las redes sociales, así como los hilos de conversación que se establecen en espacios de interacción. La interacción a través de los mediadores digitales reduce los costos de viáticos, se tiene acceso a información textual a través de los mensajes en chat, se pueden tener diversos formatos de la información como el audio, el video y archivos. Asimismo, se puede disponer de tiempo y espacio seguros y flexibles que permitan solicitar y recibir información pertinente al estudio, espacios no amenazantes, donde se construye confianza y son cómodos para los participantes; por ejemplo, participar y expresarse desde su casa o en un país o lugar lejano (Creswell y Poth, 2018). En el caso de este estudio, los y las participantes estaban en los espacios personales que ellas y ellos adecuaron para convertirse en sus espacios educativos de emergencia.

La selección de los docentes se realizó con base en el listado de docentes que habían participado en diversos cursos, talleres y eventos organizados por la Subdirección de Investigación en Educación (SINV) de la CUAIEED, con esa información se diseñó una base de datos para tener comunicación mediante un mensaje de correo electrónico, a fin de sensibilizarlos sobre la importancia del estudio y hacerles una invitación a sesiones informativas sobre el proyecto de investigación. En razón de que la investigación cualitativa busca la profundización de los datos, se optó por conformar grupos de trabajo con un número reducido de docentes con los cuales se pudieran hacer las actividades planeadas, siguiendo los lineamientos recomendados para la elaboración de grupos focales en investigación social (Bloor et al., 2001).

Las sesiones informativas se realizaron los primeros días de agosto de 2021 a las cuales se convocó a 247 docentes para realizar reuniones en diferentes horarios mediante la plataforma de videoconferencias Zoom®. Cada sesión informativa tuvo una duración de 30 minutos, tiempo durante el cual el equipo de la *SINV* presentó el objetivo del estudio, la descripción de las actividades programadas para las sesiones de trabajo, así como la solicitud de su apoyo para hacer llegar la convocatoria de participación del proyecto a sus estudiantes, mediante una técnica conocida como bola de nieve (Naderifar et al., 2017; Miles et al., 2014). Esto facilitó llegar a otros participantes a la vez que involucró en mayor medida a las y los docentes en el proyecto. Al finalizar las sesiones, quienes así lo decidieron, se inscribieron al proyecto mediante un formulario que se les compartió a través de un hipervínculo de *Google Forms*®.

En la planeación inicial del proyecto se contempló la participación de 42 docentes, en el entendido de que en este tipo de investigación se debe considerar la probable no continuidad de algunas personas registradas en las primeras etapas. Con ello, se pretendían formar 3 grupos de un mínimo de 10 integrantes de los diferentes niveles y áreas de conocimiento que conforman la *UNAM*⁵, no obstante, la participación final fue de 48 docentes distribuidos en 6 grupos, lo cual resalta el interés de estos docentes en participar en este tipo de experiencias.

El número de docentes que asistieron a las sesiones, se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1.
Docentes participantes en las sesiones de trabajo por grupo

Grupo	Asistentes	Hombres	Mujeres
Grupo 1. Bachillerato	7	1	6
Grupo 2. Bachillerato	12	3	9
Grupo 3. Licenciatura. Área II	6	4	2
Grupo 4. Licenciatura. Área II	9	1	8
Grupo 5. Licenciatura. Áreas III y IV	9	3	6
Grupo 6. Licenciatura. Áreas III y IV	5	1	4
Total	48	13	35

Una de las limitantes en esta convocatoria fue que del área I de conocimientos, correspondiente a las Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías, no se tuvo acceso a los correos electrónicos en las listas de participación de los cursos y talleres que la *SINV* ofreció desde la *CUAIEED*. Si bien reconocemos esta limitante en la información que recuperamos y los resultados a los que llegamos, consideramos que logramos tener una visión de muchos docentes que puede ser tomada como referencia de lo que sus pares también han experimentado en sus prácticas educativas durante la pandemia y la transición hacia los espacios físicos de las escuelas y facultades.

⁵ En la *UNAM* se contemplan las siguientes cuatro áreas de conocimiento: I: Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías; II: Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud; III: Ciencias Sociales y IV: Humanidades y de las Artes.

Las sesiones de trabajo se llevaron a cabo durante la segunda mitad de agosto, en horario matutino (9 a 12 horas) y vespertino (17 a 20 horas). Las reuniones estuvieron compuestas por los siguientes momentos:

1. Presentación y planteamiento del plan de trabajo para la sesión tipo taller.
2. Elaboración de narrativas gráficas y discursivas sobre sus experiencias durante la ERE.
3. Receso.
4. Grupo focal para dialogar sobre las expectativas y prospectivas respecto al retorno a las actividades presenciales y los posibles escenarios educativos.
5. Cierre, comentarios finales y agradecimiento por la participación.

Al inicio de cada uno de estos momentos se llevó a cabo una explicación acerca de lo que se realizaría, mientras que en los dos grandes períodos de trabajo (Galería de narrativas gráficas y Grupo focal), los docentes estuvieron activos diseñando productos o dialogando entre sí. Para fines de este reporte solo se abordará la fase correspondiente a los grupos focales los cuales tuvieron una duración de 90 minutos en donde dialogaron sobre las siguientes preguntas detonadoras:

- ¿Cuáles son sus expectativas acerca del regreso a las actividades presenciales? (40min)
- ¿Cómo se imaginan que van a ser las actividades académicas en las instalaciones de la Universidad cuando las condiciones lo permitan? (40min)
- Ronda final para complementar sus intervenciones o dialogar sobre el comentario de alguien. (10min)

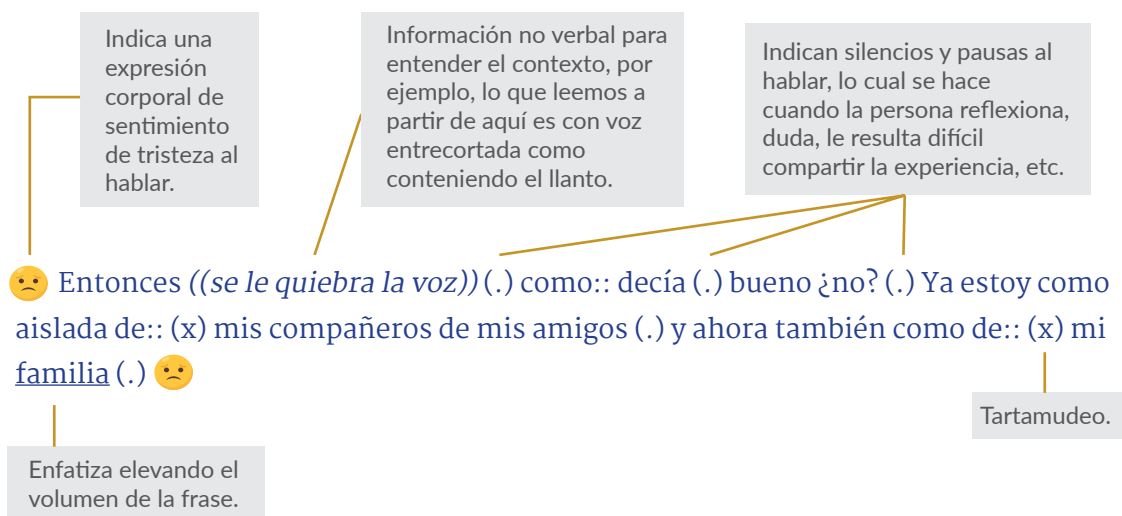
Los grupos focales se realizaron digitalmente mediante el servicio para videoconferencias Zoom®, a través del cual se registraron el video, el audio y los textos en chat, con lo cual se realizó el análisis que se presenta en este reporte. Las sesiones de trabajo tuvieron la participación de tres investigadores e investigadoras de la subdirección con diferentes roles: moderador (a) de la sesión, observador (a) etnográfico y apoyo técnico en la operación de Zoom® y soporte en el trabajo. Los primeros 40 minutos de las “Galerías de narrativas gráficas” se realizaron en documentos de Google Drive individualizados para cada profesor o profesora, en el que cada quien agregó su representación gráfica (dibujos, fotografías tomadas por ellos o seleccionadas de la internet), y la escritura que describe su experiencia educativa durante la pandemia en la UNAM. Después de un receso de 10 minutos, se realizaron los grupos focales durante otros 40 minutos en los que todas y todos tuvieron oportunidad de participar.

Las intervenciones de los participantes fueron transcritas de acuerdo a una adaptación del código de transcripción de Jefferson (1984) (ver [Tabla 2](#)) para agregar la simbología que permitiera representar los aspectos paralingüísticos de las interacciones. Las transcripciones se realizaron en procesador de texto, para posteriormente analizarlas con la herramienta de hoja de cálculo adaptada para el análisis cualitativo (Kalman y Rendón, 2016).

A continuación, se muestra cómo los símbolos de transcripción aportan información para interpretar el significado, indican información del contexto y permiten entender el sentido del acto comunicativo que los docentes expresaron en sus intervenciones. Para resaltar el contraste del uso de los símbolos de transcripción, en primer lugar, se muestra un texto escrito en prosa y con signos de puntuación convencionales:

Entonces, como decía bueno ¿no?, ya estoy como aislada de mis compañeros, de mis amigos, y ahora también como de mi familia.

Si bien en este texto se entiende la idea expresada sobre cómo la participante se sentía durante el período de confinamiento, su lectura resulta bastante lineal y plana. Esta misma intervención añadiendo símbolos de transcripción expresa un sentido más claro de la expresión.



Como se puede apreciar, los símbolos de transcripción permiten entender mejor la manera en que se expresó el comentario. El uso del símbolo de tristeza remarca el sentimiento y las emociones que la maestra tenía al recordar una condición de soledad y aislamiento en el confinamiento, la acotación de la voz quebrada resalta lo difícil que resulta expresar con palabras lo que sentía, los silencios, las elongaciones y el tartamudeo nos permiten formarnos una imagen mental de la manera en que esta intervención se realizó, no fue algo sencillo para la participante evocar esa experiencia. Finalmente, la frase “mi familia”, elevando ligeramente el volumen, muestra un énfasis que le impregna dramatismo a su comentario remarcando el sentimiento de soledad. Los símbolos empleados en las transcripciones se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 2.

Códigos de transcripción para los grupos focales

Símbolo	Nombre	Uso	Ejemplo
1. 2. 3.	Numeración de los turnos.	Los turnos de los participantes se numerarán en orden ascendente.	1. Mo1 : Cuando estaba en la Universidad me costaba trabajo entender esto de las tecnologías. 2. Md : ¿Por qué pasaba eso?
Md:	Abreviatura de la palabra moderador (a) en negritas y con dos puntos y seguido.	Indica que el hablante es el moderador (a) del equipo de la Subdirección de investigación.	78. Md : Ahora vamos a escuchar a la maestra que pidió turno para hablar.
Ma:	Abreviatura de la palabra maestra en negritas y con dos puntos y seguido.	Indica que el hablante es una maestra.	34. Ma : En un principio no se nos hacía tan pesado porque pensamos que no duraría mucho esta situación.
Mo:	Abreviatura de la palabra maestro en negritas y con dos puntos y seguido.	Indica que el hablante es un maestro.	55. Mo : Nosotros hemos aprendido a conocer más a los estudiantes.
Aa:	Abreviatura de la palabra alumna en negritas y con dos puntos y seguido.	Indica que el hablante es una alumna.	77. Aa : No sé si algún día regresemos a las presenciales pero ojalá que sí porque tenemos que continuar.
Ao:	Abreviatura de la palabra alumno en negritas y con dos puntos y seguido.	Indica que el hablante es un alumno.	99. Ao : Al principio fueron como vacaciones, pero después empezamos a estresarnos.
Mayúscula al inicio	Cada turno empieza en letra mayúscula.	Señala el inicio de un turno.	99. Ao : Al principio fueron como vacaciones, pero después empezamos a estresarnos.
.	Punto final.	Señala el final de un turno.	99. Ao : Al principio fueron como vacaciones, pero después empezamos a estresarnos.
[texto]	Corchetes abriendo y cerrando una parte del texto escrito.	Indica el principio y el final de solapamiento entre hablantes.	112. Ao : Pienso que no [puedo] 113. Aa : [no puedes] hacerlo

Símbolo	Nombre	Uso	Ejemplo
[[texto]]	Doble corchete abriendo y cerrando una parte del texto escrito.	Indica habla simultánea cuando dos o más participantes hablan desde un inicio de manera conjunta, la idea puede ser en acuerdo, similar, desacuerdo o distinta.	311. Aa: [[Yo no creo que podamos regresar pronto]] 312. Aa: [[Quizás sí podamos]]
=	Signo igual.	Indica habla ligada o un cambio de turno sin interrupción.	112. Ao: Y nos dijo “avísenle = 113. Aa: =Que tienen tiempo para entregar su tarea”
“ texto “	Comillas al inicio y cierre de una parte del texto escrito.	Indica una referencia del hablante, expresando la voz o palabras que otro hablante dijo o él mismo en una ocasión diferente.	97. Aa: Es que el profesor nos dijo “ahora sí tienen que echarle ganas”.
(número arábigo)	Paréntesis con un número adentro.	Un número entre paréntesis indica la duración, en segundos, de una pausa en el habla.	116. Ao: A mí me fue difícil porque (2) porque (5) porque mi familia se enfermó de Covid.
(.)	Paréntesis con punto dentro.	Indica una micropausa, normalmente menos de un segundo.	35. Aa: Ayer entregué una (.) una tarea a destiempo.
↓	Flecha hacia abajo.	Señala una bajada marcada de entonación.	44. Aa: Mi maestra me apoyó mucho, incluso ↓ cuando mi papá se fue al hospital.
↑	Flecha hacia arriba.	Señala una subida marcada en la entonación.	189. Ao: Yo estaba allí con mis amigos, ↑ estaba allí sin saber qué hacer.
-	Guion.	Indica una finalización brusca o la interrupción brusca de una palabra o sonido.	345. Mo: Eso pasaba desde que yo era univ- si- bueno desde que era muy joven.
>texto<	Símbolos de mayor que / menor que, que abren y cierran un fragmento de texto.	Indica que el texto entre los símbolos se dijo de una forma más rápida de lo habitual según el ritmo propio del hablante.	455. Ma: Me metí a un curso que para mí fue bastante revelador >por- que me permitió entender que había estrategias que se deben aprender< (1) y cuando descubres eso >de verdad que empiezas a sentirte más tranquila<.

Símbolo	Nombre	Uso	Ejemplo
<texto>	Símbolos de menor qué / mayor qué, que abren y cierran un fragmento de texto.	Indica que el texto entre los símbolos se dijo de una forma más lenta de lo habitual según el ritmo propio del hablante.	443. Mo : Bueno, yo quiero- (1) yo quiero comenzar mi participación diciendo que <los alumnos en pandemia deben ser más autónomos> (1) esto porque el proceso depende mucho de ellos mismos.
MAYÚSCULAS	Texto en mayúsculas.	Indica gritos o expresiones más sonoras que el resto de las expresiones.	256. Aa : Tiempo después le dije NO ME MOLESTES porque ya estaba harta de su actitud.
Subrayado	Texto subrayado.	Indica palabras o partes de palabras que son acentuadas por el hablante.	134. Aa : Yo le dije que tomara en cuenta a los demás compañeros porque es <u>en equipo, en equipo</u> no individual.
:	Dos puntos (s).	Se colocan dos puntos y seguido 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.	332. Ao : Yo este:: tuve problemas con la tecnología porque se me desconectaba el internet, entonces siem::pre pasaba lo mismo y yo decía "ayu:::da"
(hhh.)	Paréntesis conteniendo tres letras "h" y un "."	Inhalación audible.	554. Aa : Habíamos estado juntos toda la prepa (hhh.) pero ahora en la licenciatura estamos solos.
(hhh)	Paréntesis con tres letras "h" adentro.	Exhalación audible.	555. Aa : Mi primera impresión es que nos quedamos sin conocer la escuela, ni mucho menos hicimos nuestra graduación (hhh). Creo que eso es algo simbólico que a todos nos hizo falta.
(texto)	Paréntesis con texto adentro.	Anotación dentro de un paréntesis con la frase "no comprensible" que indica que el fragmento no se entiende. En caso de que se tenga una aproximación a lo que se dijo, ésta se escribe dentro del paréntesis.	111. Ma : El tema del manejo del estrés para los docentes (es fundamental) y pocos cursos a veces se ve un poco así como (no comprensible).

Símbolo	Nombre	Uso	Ejemplo
((<i>cursiva</i>))	Doble paréntesis con texto en cursiva dentro.	Anotación de actividad no-verbal.	545. Mo: Pocas veces hacemos reuniones de docentes y casi siempre que hay reuniones acaba siendo como una terapia de doble a ((<i>risas</i>)).
(x)	Paréntesis con una letra "x".	Indicación de duda o tartamudeo.	656. Ao: Yo (x) yo creo que (x) la pandemia nos ha cambiado <u>mucho</u> .
£palabras£	Libra esterlina que encierra un fragmento del discurso.	El símbolo de libras esterlinas encierra mensajes en "voces de sonrisa".	77. Ma: A veces uno quiere que se le den las cosas así "£peladito y a la boca£"
¿texto?	Signos de interrogación que engloba un fragmento discursivo.	Pregunta o aumento de tono al final del enunciado (no necesariamente una pregunta).	44. Ao: ¿Qué quiero para mi futuro de ahora en adelante? Esta fue una pregunta que me surgió cuando me di cuenta que no sabía qué carrera escoger.

Nota. Fuente: Adaptación de Bassi (2015) y Jefferson (1984).

4.1 Construcción del análisis

En este proyecto las perspectivas docentes son entendidas como el conjunto de significados biográficos que orientan la acción de los sujetos y los predisponen a asumir posicionamientos sociales ante los demás (Romeu, 2021). Se consideran también como conocimientos que surgen en la interacción cotidiana, cuya construcción se formula a partir de la interpretación que las personas hacen del contexto social y de los referentes inmediatos sobre determinado fenómeno o situación. Las experiencias que los y las docentes tienen acerca de los diferentes aspectos educativos, son a su vez acontecimientos vividos llenos de significados que le dan sentido a la realidad, de ahí que el carácter de la experiencia educativa sea un proceso que se produce de forma relacional (Domingo y de Lara Ferré, 2010).

Una ventaja del trabajo con grupos focales es que permite escuchar a los participantes mientras ellos y ellas se escuchan entre sí. Este “poner atención” en la narrativa de los demás facilita el intercambio de puntos de vista acerca de una situación y genera una sinergia de sentidos y significados que ayudan a la comprensión de aquello que se comenta de forma colectiva. Las relaciones yo-tú (Buber, 1974) de las personas, específicamente sus pensamientos y sentimientos, están vinculados con los de otras personas, no son pensamientos acerca del otro, sino que la presencia se implica en el ser docente con el otro y ser reconocido por la otra persona, esto es estar en relación con él o ella.

En este ejercicio realizado con el profesorado de la [UNAM](#), se comentaron expectativas y puntos de vista acerca del retorno a las actividades en los espacios físicos institucionales, después del confinamiento debido a la contingencia sanitaria por COVID-19, tras casi dos años de duración. La presencia —*presencialidad*— no está en el medio o tecnología, está en la relación interpersonal. Este estudio no indaga el significado de la presencia en los ambientes cara a cara y los ambientes a distancia. El tema se identifica como fundamental en la comprensión de la [ERE](#), y se sugiere mayor investigación al respecto pues la educación en línea implica presencia e interacción entre estudiantes y entre docentes, entre otros tipos de interacciones; la idea de presencia no es particular de los encuentros físicos cara a cara. La palabra *presencia* enfatiza las formas de hallarse delante de otra u otras personas, o en el mismo sitio (RAE, 2022), entonces el espacio remite a los distintos ambientes virtuales y las formas de hallarse en los sitios, espacios o ambientes en línea.

Para realizar el proceso de análisis, en primer lugar, se transcribieron las sesiones videograbadas empleando las pautas para transcripción derivadas del análisis crítico del discurso (Gee, 2011), así como de una adaptación del código de Jefferson (1984), que se explicó en el apartado anterior. Posteriormente, se leyeron las transcripciones y se inició un proceso de clasificación y categorización en diferentes niveles de análisis (Hahn, 2008; Miles et al., 2014). El proceso analítico se realizó de manera inductiva, es decir, las categorías emergieron del análisis de los datos y no

fueron establecidas *a priori*, por lo que los diferentes niveles de análisis implican una codificación progresiva que va desde etiquetas o términos descriptivos más apegados a los datos, hasta conceptos abstractos que evidencian empíricamente las respuestas a las preguntas de investigación (Hahn, 2008).

Figura 1.

Niveles de análisis y codificación de los datos cualitativos.



El gráfico anterior ilustra el proceso progresivo de la elaboración de las categorías de abajo hacia arriba a medida que los datos se refinaban, un proceso que va desde lo concreto, literal y micro hacia lo abstracto, general e integrador. Como se muestra en esta figura, el primer nivel, más cercano a la transcripción, es el de los *episodios comunicativos* los cuales son descriptores formados por una o más palabras que hacen referencia a las temáticas que las y los docentes plantearon. Esto quiere decir que durante el flujo de las conversaciones se exponen ideas de forma continua y discontinua, debido a que el habla no es lineal y pasa de un aspecto a otro, de esa misma manera puede regresar al argumento inicial para concluir con lo que se planteó, a esto se le denomina episodios, como los señala Coates (1996).

El segundo nivel de análisis corresponde a las categorías intermedias, las cuales indican el *acto comunicativo* de las y los docentes en sus intervenciones. Este nivel resalta las formas en que el

lenguaje también es acción, por lo que contiene una dimensión performativa y no sólo denotativa, de ahí la necesidad de tomar en cuenta aquello que se intenta provocar (implícita o explícitamente) en los interlocutores, a partir de diferentes tipos de acciones que se realizan con el lenguaje (Austin, 1975; Searle, 1994).

Finalmente, el tercer nivel de análisis integra los dos niveles previos a través de *categorías teórico-conceptuales* más abstractas e inclusivas, las cuales son términos vinculados a una construcción teórica que abarca los primeros niveles de análisis, incluye sus relaciones y propone conceptos que emergen de los datos. Las categorías teóricas o conceptuales hacen referencia a dimensiones y procesos socioeducativos.

En la siguiente tabla se muestran las categorías que se encontraron en los diferentes niveles de análisis:

Tabla 3.

Categorías de análisis de los discursos docentes en los grupos focales

Nivel de análisis	Definición	Etiquetas
<p><i>Primer nivel.</i> Episodio comunicativo</p>	<p>Corresponde al descriptor formado de una frase en torno a un tema sobre el que las y los docentes hablan en sus discursos. Permite enmarcar el sentido del tema sobre el que se habla en su intervención. Los episodios pueden ser continuos, es decir hablar de un mismo tema hasta agotarlo, o discontinuos, en donde se habla de un tema, se cambia a otro tema y posteriormente se puede regresar al tema inicial.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje mediado por otros. 2. Aprendizaje autodirigido. 3. Aspectos coyunturales. 4. Aspectos socioafectivos. 5. Colaboración entre actores educativos. 6. Concepciones del conocimiento. 7. Condiciones sanitarias. 8. Construcción del currículum. 9. Convivencia con otros. 10. Habitar la escuela. 11. Infraestructura institucional. 12. Modalidad escolar mixta. 13. Profesionalización. 14. Relación escuela-trabajo-economía. 15. Resignificación de prácticas educativas. 16. Trayectorias escolares.

<p>Segundo nivel. Acto comunicativo</p>	<p>Se tipifican las intervenciones de los participantes según la intencionalidad de las expresiones discursivas en un contexto de interacción específico. La intencionalidad está relacionada con la fuerza ilocutiva de un acto comunicativo, la cual representa o contiene las acciones que el hablante realiza en su discurso.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compartir expectativas y anhelos. 2. Cuestionar aspectos de las prácticas educativas. 3. Expresar dificultades y dudas. 4. Expresar necesidades. 5. Imaginar alternativas posibles. 6. Realizar propuestas. 7. Reflexionar temáticas de interés.
<p>Tercer nivel. Categoría teórico-conceptual</p>	<p>Son los conceptos supraordenados derivados de los datos de manera inductiva los cuales incluyen los temas y los actos comunicativos (acción intencional) de las categorías precedentes y señalan dimensiones discursivas de las problemáticas en torno al retorno a las actividades en las instalaciones escolares.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aspectos contextuales que confluyen en la UNAM. 2. La experiencia de ser universitario. 3. Prácticas educativas en los espacios universitarios. 4. Construcciones sobre el conocimiento y el aprendizaje.

Las relaciones entre episodios comunicativos (los descriptores sobre el tema alrededor del que se interactuaba), los actos comunicativos que realizaron las y los docentes (la acción que daba sentido a la interacción) y las categorías teórico-conceptuales (las dimensiones socioeducativas relevantes para el retorno a las actividades presenciales), permiten una interpretación sobre lo que los grupos de docentes reiteran, enfatizan u omiten, así como las variaciones en el significado que construyen ante la transición del confinamiento a las actividades en las instalaciones físicas de la UNAM. Cabe mencionar que, estos tres elementos se relacionaron y reiteraron de forma distinta por y entre cada una de las y los docentes; no obstante, también hubo coincidencias que indican tendencias en sus narrativas.

V. Resultados generales en los grupos de docentes universitarios

El análisis de las narrativas se llevó a cabo de forma cíclica en un proceso que consistió en revisar los datos, ir a la literatura relacionada con las temáticas planteadas y regresar nuevamente a los datos para al final, identificar patrones reiterativos en los discursos. Las intervenciones durante los grupos focales por parte de las y los docentes de bachillerato y licenciatura fueron clasificadas, de manera inductiva, en cuatro grandes categorías teórico-conceptuales las cuales representan dimensiones socioeducativas que se espera que influyan en el retorno a las actividades presenciales en las instalaciones universitarias. Reiteramos que el proceso para la construcción de las siguientes categorías, tomó forma a partir del discurso de los y las docentes, englobando aquellos puntos de encuentro que refieren a temas similares, a partir de sus contextos particulares. Estas cuatro dimensiones socioeducativas son las siguientes:

a) *Aspectos contextuales que confluyen en la UNAM.* Esta categoría hace referencia a las expectativas y anticipaciones que enfatizan las relaciones de las actividades humanas con las situaciones sociales y culturales, que las y los docentes consideran van a influir en el retorno a las actividades universitarias, lo cual señala el entrelazamiento entre las actividades de enseñanza y aprendizaje con las circunstancias en las cuales toman lugar. Estos aspectos incluyen situaciones de orden político, social, cultural, laboral, normativo, así como el comportamiento biológico de la pandemia, los cuales no dependen totalmente de las decisiones que se puedan tomar al interior de la UNAM, debido a que se encuentran fuera de su alcance de acción. En este sentido, la idea de contexto va más allá de considerarlo como un contenedor de la actividad humana, el cual está estructurado como un escenario en donde ocurren las acciones (teoría de la cubeta [Drew y Heritage, 1992]); tampoco se entiende como aquello que rodea a los individuos en forma de círculos concéntricos (teoría ecológica o de niveles de contexto); por el contrario, desde una aproximación sociocultural la idea de contexto se comprende mejor desde su raíz latina *contextere*, que significa aquello que entrelaza: “una relación cualitativa entre un mínimo de dos partes analíticas” (Cole, 1999, p. 129). La categoría de aspectos contextuales deja ver el dinamismo de la actividad de vincular diferentes aspectos (Van Oers, 1998), que las y los docentes señalan como relevantes, para darle sentido a las interpretaciones que tenían respecto al retorno a las actividades en las instalaciones de la UNAM, de ahí que mencionen situaciones relacionadas con la evolución y el manejo de la pandemia a nivel nacional e internacional; problemas económicos y de salud que la pandemia ha provocado a las familias; condiciones de movilidad en el transporte público y la higiene en los espacios de alimentación que cotidianamente muchos miembros de la comunidad universitaria emplean; así como problemas sociales que atraviesan otras esferas de la vida social, tales como la violencia de género, la inseguridad, así como las demandas en el interior de las escuelas y facultades, aspectos que

pueden influir en la vida académica dentro de la Universidad. Esto último, muestra que la educación durante la pandemia tiene un carácter relacional, en donde aspectos biológicos, sociales y materiales se entrelazan diferentes historicidades, ya que muchos aspectos existían y prevalecen y seguramente continuarán más allá de la pandemia.

b) *Construcciones sobre el conocimiento y el aprendizaje.* Esta categoría agrupa las expectativas y anticipaciones imaginadas que las y los docentes expresaron sobre formas de concebir los procesos de conocimiento y el aprendizaje y cómo se llevarán a cabo en el retorno a las instalaciones de la Universidad, las relaciones y rupturas entre los conocimientos teóricos y prácticos, así como la priorización y ordenamiento de los conocimientos dentro del currículo. En la interacción durante los grupos focales se pudo apreciar cómo los docentes construyeron, a través del discurso, nociones gnoseológicas, epistemológicas y ontológicas en los procesos de aprendizaje y conocimiento (Le Moigne, 1997), que varían desde planteamientos individualistas y mecanicistas que conciben al conocimiento como un producto mental, estático y transferible; hasta visiones constructivistas y contextuales que resaltan el papel de la interacción, la colaboración, la comunicación y la construcción situada del conocimiento y el aprendizaje (Fox, 1997). Algunas de las intervenciones de las y los docentes refieren a una concepción dualista implícita del conocimiento que separa el conocimiento teórico del conocimiento práctico, diferentes formas en que las tecnologías digitales pueden incidir en el proceso de apropiación de conocimientos, nociones sobre cómo favorecer la construcción de conocimientos y aprendizajes según su organización e interacción (autodirigido, acompañado, dependiente del profesor), los diferentes roles que pueden tomar las y los docentes y el estudiantado, entre otras cosas.

c) *La experiencia de ser universitario.* Esta categoría agrupa intervenciones que señalan lo que los y las docentes esperan para el retorno a las actividades en las instalaciones de las escuelas y dependencias, relacionadas con aspectos propios de la vida cotidiana dentro de la comunidad universitaria. Estos aspectos influyen en los procesos educativos, sin ser propiamente parte del acto de enseñanza y de aprendizaje. Se mencionaron expectativas y anticipaciones imaginadas sobre sus actividades bajo condiciones materiales específicas en cuanto a la infraestructura y la arquitectura de los planteles y distintos espacios universitarios, aspectos subjetivos como la identidad, pertenencia y afiliación, y las percepciones que se tienen sobre ser parte de la comunidad de la UNAM, así como aspectos socioafectivos que tienen que ver con la convivencia y socialización entre docentes y estudiantes. En esta categoría hay elementos que señalan aspectos materiales como aquellos comentarios referidos a las instalaciones, el equipamiento de cómputo, la conexión y eficiencia del servicio de internet; pero también elementos de naturaleza humana o sensible relacionados con la identidad, la pertenencia, las relaciones, el compromiso y los valores universitarios. De ahí que tener una experiencia profunda de lo que implica ser parte de la comunidad universitaria, está permeada por dimensiones socio-materiales, institucionales, personales

y afectivas. Las diferentes prácticas en que docentes y estudiantes participan a lo largo de su historia dentro de la comunidad universitaria, forman al mismo tiempo identidades y subjetividades (Holland y Lave, 2001) sobre lo que significa ser universitario, de ahí que sea una experiencia situada.

d) *Prácticas educativas en los espacios universitarios*. Esta categoría agrupa las expectativas y prospectivas de las y los docentes acerca de cómo pueden realizarse las actividades de enseñanza y de aprendizaje en el retorno a las instalaciones y espacios físicos de la Universidad. Desde una aproximación sociocultural las prácticas se entienden como sistemas de actividad entrelazadas que incluyen aspectos sociales, materiales, tecnológicos e históricos, organizados alrededor de propósitos específicos que dan sentido a las diferentes acciones que las componen (Schatzki, 2002). Las prácticas forman un entramado de varios elementos que incluyen las formas de emplear el cuerpo, actividades mentales, acciones discursivas, uso de objetos, conocimientos (teóricos-prácticos), normas, así como estados emocionales y motivacionales (Reckwitz, 2002). Además, como sistemas de actividad, las prácticas se estructuran en aspectos rutinarios u operaciones relacionadas con las condiciones contextuales, acciones mediadas que forman tareas dirigidas a objetivos particulares y actividades complejas dirigidas a necesidades, intereses y motivaciones de relevancia social que dan sentido a la práctica (Leontiev, 1984). Así, las intervenciones de las y los docentes develaron posicionamientos sobre las prácticas educativas en las diversas modalidades (presencial, a distancia, mixta o híbrida); los tipos de actividades e interacciones que podrían realizar en las aulas, la caracterización de prácticas más efectivas acorde a las disciplinas, asignaturas y contenidos curriculares que enseñaban; así como la formación en habilidades y conocimientos que consideraron necesarios.

Estas cuatro categorías teórico-conceptuales tuvieron una cantidad distinta de episodios comunicativos, lo cual es un indicador para el análisis de las intervenciones pues nos permitió identificar y comprender diferencias entre la relevancia y recurrencia de estas categorías. Como se puede apreciar en la siguiente tabla de intensidad, las intervenciones acerca de las expectativas y posibilidades imaginadas para un futuro en los espacios físicos de la UNAM tuvieron diferentes énfasis, de acuerdo a si los y las profesoras trabajaban en bachillerato o licenciatura.

Tabla 4.

Categorías mencionadas en cada subsistema educativo

Educación Media Superior	Educación Superior
La experiencia de ser universitario (50)	⁶ Prácticas educativas en espacios universitarios (134)
Prácticas educativas en espacios universitarios (38)	La experiencia de ser universitario (121)
Aspectos contextuales que confluyen en la UNAM (37)	Aspectos contextuales que confluyen en la UNAM (50)
Construcciones sobre el conocimiento y el aprendizaje (16)	Construcciones sobre el conocimiento y el aprendizaje (29)

Muchos de los comentarios de las y los docentes giraron en torno a expectativas e ideas imaginadas relacionadas con la manera en cómo será la vida cotidiana en el retorno a las instalaciones universitarias —la experiencia de ser universitario—, así como aspectos relacionados a las prácticas educativas, tanto de docentes como de estudiantes. Si bien el número de episodios comunicativos en donde se expresaron expectativas y posibilidades imaginadas difiere entre los docentes de bachillerato y licenciatura, debido al número concreto de participantes en cada grupo focal, en términos relativos resalta el hecho de que estas dos categorías estén invertidas en los dos subsistemas.

En un análisis más fino de las intervenciones, las y los docentes de bachillerato hablan de la experiencia de ser universitarios principalmente en relación con las dificultades y cuestionamientos que anticipan en cuanto a la infraestructura digital en sus escuelas, los recursos de higiene, grupos con demasiados estudiantes como para conservar la sana distancia, así como las desiguales condiciones de trabajo según el nombramiento académico.

Para las y los docentes de educación superior, las expectativas relacionadas con las prácticas educativas se relacionaron con aspectos positivos y propuestas que encuentran de la modalidad mixta e híbrida, así como con reflexiones en torno a resignificar aspectos de su práctica docente que consideran sería conveniente transformar.

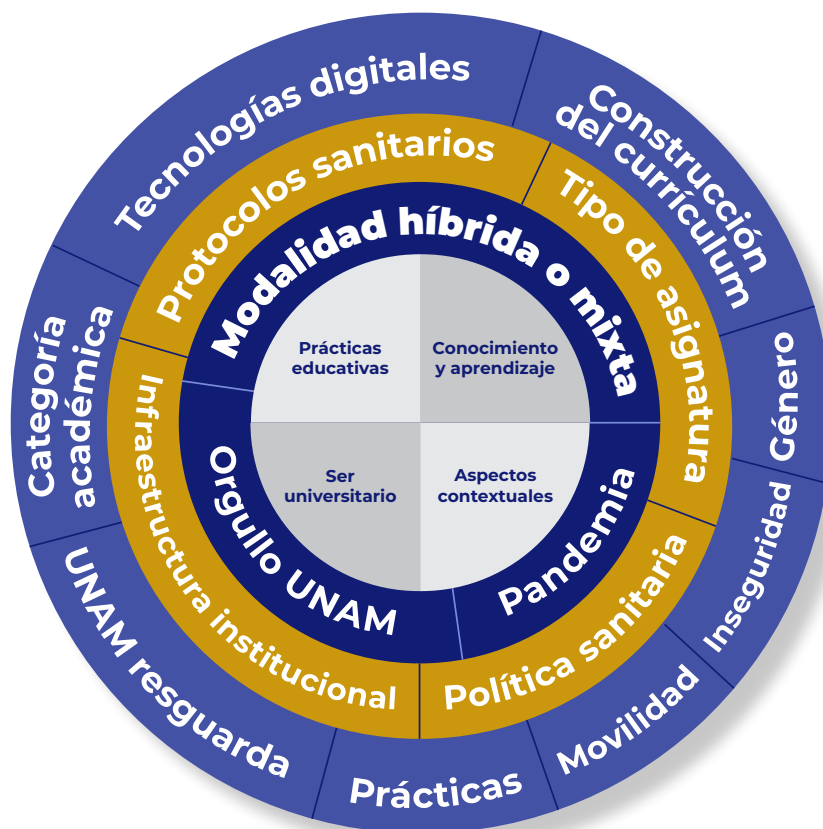
Estas dos categorías, *La experiencia de ser universitario* y *Prácticas educativas en espacios universitarios*, fueron las que más reiteraron las y los profesores de ambos subsistemas educativos. Tanto las condiciones de trabajo cotidianas para el retorno a las clases en los espacios físicos, como las lecciones aprendidas y reflexiones alrededor de su trabajo docente, fueron aspectos destacados en las narrativas de los y las docentes participantes.

En el siguiente gráfico se muestran las cuatro categorías generales y los elementos que implican e incluyen. En el centro están las categorías principales, alrededor se ubican en círculos concéntricos las temáticas que las y los docentes expresaron a modo de una figura móvil que se ajusta según sus contextos educativos específicos.

⁶ Número de episodios comunicativos sobre estas temáticas.

Figura 2.

Categorías y subcategorías de las expectativas y prospectivas de docentes de la UNAM acerca del retorno a las instalaciones en la UNAM.



Como se aprecia en la Figura 2, los diferentes niveles de análisis se encuentran interrelacionados y anidados, razón por la cual, tanto docentes de bachillerato como de licenciatura expresaron temas similares, no obstante, su manifestación concreta, es decir, la manera en que las categorías teórico-conceptuales engloban elementos particulares de los otros niveles de análisis, es diferente según la importancia que las y los docentes indicaban en sus discursos, lo cual se relaciona con los contextos específicos en que realizaban sus prácticas educativas cotidianas. De ahí que, en el análisis de las narrativas, muchas intervenciones hacían referencia a situaciones específicas que las y los docentes tenían en sus escuelas y facultades y que no todos los participantes comentaron, no obstante, se podían agrupar en las categorías más amplias del mismo campo semántico.

Cabe señalar que una vez elaborado el primer borrador del informe, se convocó nuevamente a los y las docentes que participaron en los grupos focales, para realizar el proceso de validación de los resultados y conclusiones del documento. Según Maxwell (2008), la validación o verificación de los participantes, es un proceso realizado en las investigaciones cualitativas dirigido a obtener apreciaciones y comentarios sobre los datos y las conclusiones desde las mismas personas que se están estudiando, con la finalidad de:

descartar la posibilidad de malinterpretar el significado de lo que dicen y hacen los participantes y la perspectiva que tienen sobre lo que está sucediendo, además de ser una forma importante de identificar los sesgos, prejuicios y malentendidos de lo que se observó (p. 244).

La validación se llevó a cabo durante el mes de octubre de 2022 a través del envío del borrador del informe y dos instrumentos de trabajo para el análisis y retroalimentación los cuales contenían preguntas de respuesta abierta focalizadas en la sección de resultados y conclusiones. En un segundo momento, se realizaron reuniones en diferentes horarios llevadas a cabo mediante la plataforma de videoconferencias Zoom®, a la cual asistió un total de 23 docentes de bachillerato y licenciatura. A partir del análisis de las participaciones en las sesiones de validación y las sugerencias, señalamientos, preguntas y propuestas que ofrecieron por escrito en los instrumentos de trabajo, se pudo corroborar que la mayoría de los docentes estuvieron de acuerdo con las categorías teórico-conceptuales derivadas de las narrativas de los grupos focales. Algunos comentarios que sintetizan la validación de las interpretaciones, así como su identificación con las ideas plasmadas en el informe, son los siguientes:

- “Considero que toda, no podría decir en detalle, pero la temática de las participaciones está aquí contenida”.
- “En realidad todos los puntos reflejan, en mayor o menor medida, mi experiencia docente”.
- “Cada una de las categorías está relacionada con lo que viví a lo largo de estos meses experimentando la educación a distancia, coincido con que las experiencias cambiaron mi forma de ver la docencia y valorar a la UNAM”.
- “Creo que todos los comentarios fueron en algún momento mencionados”.
- “El contenido refleja el análisis y reflexiones expuesto por los docentes, es decir, se presenta y describe en cada sección las opiniones y su enfoque. Por tanto, los autores del estudio logran concentrar y extraer las aportaciones de manera sustantiva”.

También se retomaron las sugerencias y propuestas pertinentes que las y los docentes realizaron para mejorar el documento respecto a aspectos de ortografía, redacción y clarificación del contenido. Algunos ejemplos de las sugerencias de las y los docentes son los siguientes:

- “La palabra affordances, hubiera esperado un pie de página que me indique el significado de la palabra y poder continuar con la lectura”
- “(en la página 52) es claro que los docentes no tienen suficiente claridad sobre estos términos, pero quizá sea importante que se señale que estos términos fueron utilizados así por los participantes de los grupos focales”.
- “sugiero cambiar el color de letra a uno más oscuro y no tan claro”.

Gracias al trabajo de las y los docentes que participaron en la validación, se pudo corroborar que el contenido era pertinente y que podía reflejar muchas de las situaciones de la docencia universitaria, tanto de bachillerato como de licenciatura. Después de integrar las adecuaciones, se elaboró la versión final del presente informe.

En los siguientes apartados se muestran los resultados obtenidos en las reflexiones, aportes, comentarios y cuestionamientos que docentes, de bachillerato y de licenciatura, expresaron durante los grupos focales. Estas intervenciones se presentan tomando en cuenta la manera en que los temas se reiteraron. La intención es vincular el tipo de categoría teórico-conceptual, con el acto comunicativo y con los temas que expresaron las y los profesores. Si bien es cierto que algunas temáticas fueron más comentadas que otras, eso no implica que aquellas que se expresaron menos sean irrelevantes pues desde el análisis cualitativo, un aspecto importante es mostrar las tendencias temáticas y narrativas, e intentar comprender los temas emergentes o poco visibles que se necesitan evidenciar.

5.1 Voces docentes de nivel medio superior

Las y los docentes de educación media superior de la UNAM que participaron en los grupos focales, expresaron preocupaciones y propuestas a la pregunta acerca de sus expectativas y prospectivas sobre el retorno a las aulas y la enseñanza cara a cara, posterior al confinamiento por la pandemia sanitaria por COVID-19.

En los dos grupos focales que se realizaron con las y los docentes la tendencia general se presentó de la siguiente manera: en primer lugar, la categoría teórico-conceptual que tuvo más presencia en sus intervenciones fue la correspondiente a *“La experiencia de ser universitario”*, la cual se desarrolló principalmente en relación con lo que esperan en cuanto a formas de vivir y experimentar las prácticas características de los espacios universitarios; así como cuestionamientos en torno a las condiciones cotidianas relacionadas a la infraestructura de los espacios.

En segundo lugar, las dos categorías que siguieron en cuanto a la reiteración de las intervenciones, con casi la misma cantidad de episodios comunicativos fueron la que corresponde a *“Prácticas educativas en espacios universitarios”* y la de *“Aspectos contextuales que confluyen en la UNAM”*. Dentro de la categoría de prácticas educativas, hubo muchas intervenciones que expresaron propuestas relacionadas con a) las actividades bajo una modalidad mixta, b) la expectativa de resignificar elementos que caracterizan sus propias prácticas bajo una nueva modalidad presencial, así como c) cuestionamientos acerca de las dificultades que puede tener —implícitas o explícitas— una modalidad mixta para las prácticas educativas. En la categoría de aspectos contextuales, las y los docentes plantean propuestas para que, al retorno a las actividades presenciales, se continúen considerando situaciones que van más allá de la UNAM, tales como la lucha por la equidad de género.

Finalmente se encuentra la categoría “*Construcciones sobre el conocimiento y el aprendizaje*”, la cual denota una ambivalencia entre las propuestas y cuestionamientos relacionados con la modalidad mixta y su relación con la construcción de conocimientos. De esta manera, los y las docentes relataron formas en que construyeron posibilidades contextuales (*affordances*) del uso de las tecnologías digitales para desarrollar los aprendizajes, pero también han sido conscientes de las restricciones que puede haber en el acceso a estas herramientas, sobre todo respecto a su accesibilidad y disponibilidad institucional, junto con la pertinencia y centralidad que se les puede asignar en los procesos educativos⁷.

A continuación, se sintetizan algunas de las “voces” docentes de bachillerato que dejan ver sus expectativas, preocupaciones y posibilidades ante un retorno a las actividades presenciales en las instalaciones de sus escuelas. Si bien todas las intervenciones de las y los docentes son importantes y ofrecen información valiosa para la UNAM, se retomaron aquellos comentarios que expresaban de forma más clara el sentido de cada una de las categorías encontradas, al elaborar las respuestas y ofrecer detalles descriptivos, se incluyeron expresiones de docentes de las diferentes escuelas de nivel medio superior que participaron, y se cuidó que hubiese un equilibrio de las intervenciones en cuanto al género de las y los docentes participantes.

“Otra de mis expectativas es un verdadero cambio...”

La experiencia de ser universitario, de docentes y estudiantes, pasa por distintas facetas algunas de ellas contradictorias, otras colaborativas y otras muy inciertas. Ser parte de la comunidad de docentes, desde el nivel medio superior, implica trabajar en procesos de enseñanza permeados por circunstancias relacionadas a los espacios universitarios, su condición laboral y la formación profesional con la que cuentan: existen situaciones materiales, laborales e institucionales que permean la cotidianidad de la docencia en la UNAM, pero también aspectos sociales y personales llenos de afectividad, afinidad y orgullo de ser parte de la comunidad universitaria. En este sentido, muchas de las participaciones de docentes de nivel medio superior se dirigieron hacia aspectos que dan cuenta de lo que viven en el día a día en sus actividades dentro de la UNAM. Así, algunos esperan transformaciones a diferentes niveles y alcances que les afectan en su quehacer cotidiano dentro de la Universidad, tal y como lo señaló la maestra Citlali⁸, quien comentó lo siguiente:

⁷ Desde una perspectiva sociomaterial el concepto de *affordances* tiene un fundamento relacional entre sujetos, artefactos y ambientes, por lo que los usos tecnológicos que se materializan en una situación específica resultan del proceso sobre qué propiedad se puede emplear para lograr una acción específica, dados los conocimientos y habilidades con que cuentan las personas, las características de las herramientas y las circunstancias situacionales específicas, este es el sentido de posibilidades de uso contextual de las tecnologías (Parchoma, 2014).

⁸ Una consideración ética para la investigación en educación es proteger las identidades de los y las participantes, por lo cual todos los nombres fueron cambiados y reemplazados por un pseudónimo con el fin de salvaguardar la integridad y seguridad de los y las docentes.

"otra de mis expectativas es un verdadero (.)⁹ cambio en eh:: los procesos de enseñanza aprendizaje (.) y la forma en la que eh:: (.) >en las que se llevan a cabo las dinámicas< eh:: institucionales ¿no? eh:: eh:: se puso también muy a prueba eh:: las gestiones directivas ((respecto al pago de salario de los docentes)) y (x) yo creo se puso a prueba porque algo anda mal estemos o no en lo presencial (.) >entonces una de mis expectativas es que- < la cuestión administrativa también tenga que modificarse ¿no? y (x) bueno venimos de un paro en la Universidad que habla de la situación tan endeble que tenemos los docentes y mi expectativa sería esa que también eso tiene que cambiar"

Según esta intervención, la maestra espera un retorno a las actividades presenciales caracterizado por diversos cambios de diferente nivel y alcance: en las prácticas educativas en las que participa con sus alumnos, en las dinámicas institucionales, así como en los procesos administrativos y de gestión. A lo largo de sus intervenciones la maestra puso de manifiesto la situación que algunos docentes tuvieron respecto a su retraso en los pagos salariales, lo cual en el presente ejemplo lo enfatizó con la referencia al paro derivado de ello. Esta situación administrativa fue común en diferentes docentes, razón por la que estuvo expresada frecuentemente, poniéndola visible o como una mejora que se espera en el retorno a la vida en los espacios universitarios.

Otra manera de considerar un cambio esperado en su quehacer cotidiano que permea la experiencia de ser universitario, se pudo encontrar cuando los y las docentes propusieron alternativas útiles para su docencia. Algunos consideran que el regreso a las actividades en los espacios físicos de la universidad, requiere ser acompañado de diversas opciones y formas de apoyo que les faciliten encarar esta transición. La maestra Victoria compartió una propuesta relacionada con esto:

"...que se hiciera esta parte de (x) del Congreso y eso (.) ¿sí? también que tuviéramos como maestros ese espacio dónde nosotros también pudiéramos ser tomados en cuenta para este (.) ser tomados en cuenta en cuanto a que- a que se ha visto mucho por la cuestión del alumno y que si tiene computadora y que si no tiene y esto (.) pero el docente como que de repente siento como que de repente se están olvidando de nosotros y nosotros también tenemos otras (.hh) otra parte que es problemas de equipo (.) inclusive (.) problemas inclusive de estrés (.) de ansiedad (.) de de el- la cuestión de las emociones que creo que está (.) está pegando fuerte porque tenemos que lidiar con muchas cosas desde la casa (.) no solamente es con los alumnos es también eh:: la familia (.) es también las cosas de la casa (.)"

La maestra señaló la necesidad de contar con espacios dirigidos hacia el apoyo de las y los docentes, en donde pudieran intercambiar experiencias y plantear sus problemáticas. Esta intervención de la docente se encuentra impregnada por un sentimiento de necesidad de apoyo a los profesores y profesoras, ya que considera que el énfasis ha estado en las y los estudiantes. Expone que estos

⁹ Previamente, en el apartado de Construcción del análisis, se presentó el código de transcripción empleado para comprender el discurso de los participantes en los ejemplos que se muestran.

apoyos podrían ser de diferente índole, algunos relacionados a la disponibilidad de los equipos digitales, otros a situaciones familiares y problemas socioemocionales. También, es clara la perspectiva de género y sus responsabilidades familiares y de trabajo en casa como mujer y como docente al mismo tiempo.

Otro de los cambios que el profesorado de bachillerato espera se refiere al diseño de un modelo híbrido de educación apoyado con tecnologías digitales. El profesor Ramón comentó lo siguiente sobre este punto:

“me imagino (.) que ahora sí se concrete esta visión de la multidisciplinariedad ¿no? (.) en donde diferentes eh: áreas del conocimiento se sienten ahora sí (.) nos sentemos ahora sí a tomar las decisiones ¿no? (.) eh (1) (x) y (.) así me imagino el regreso poco eh (.) pocos alumnos (.) poco tiempo en la escuela (.) combinando con lo híbrido eh: buscado otras formas de comunicarnos con ellos y yo sí estoy convencido con base en la evidencia de que poco a poco regresaremos a la normalidad y cuando digo poco a poco no quiere decir que en enero (.) pero eventualmente venceremos este esta (.) este (.) este virus (.) eventualmente alcanzaremos lo que estamos a:: aspirando en este momento y regresaremos a la (.) a la normalidad en cuanto a sentir la seguridad de que ya podemos estar en las aulas ¿no? (.) eh dejar de invertir (.) quizá la universidad en algunas cosas que ya no van a ser necesarias eh y y eh:: invertirle quizás (.) quizás a lo mejor no se pueden modificar ya la estructura de las aulas pero ahora se sabe que hay filtros que se pueden colocar en las aulas (.) que son de menos costos y que son sumamente eficaces para estar eh:: purificando el aire y reducen considerablemente eh:: la trasmisión del virus (.) eso más los cubrebocas (.) más el poco tiempo que estemos en las aulas me parece que va abonar a un (.) a una (.) a un regreso”

El cambio que este docente plantea tiene que ver con una transformación del modelo educativo apoyado en un trabajo académico y científico, mediante un enfoque colaborativo junto a especialistas y un enfoque basado en evidencias. Este trabajo colegiado y multidisciplinario de las diferentes áreas del conocimiento, el profesor lo plantea en los temas relacionados con la modalidad híbrida, la reducción del flujo de universitarios en las aulas, la disminución del tiempo para evitar sobreexposición al virus, así como formas de comunicación alternativas entre los actores educativos. Asimismo, plantea la necesidad de reconsiderar el tipo de inversión que se puede tener en infraestructura de las escuelas sin hacer necesariamente un cambio profundo, sino hacer adecuaciones como la instalación de filtros, así como el seguimiento de los protocolos sanitarios como el uso del cubrebocas.

“Cada clase tendría que ser un homenaje a los que no van a estar”

Algunas expectativas y prospectivas se centraron en la manera en que serán las prácticas educativas al retorno a las instalaciones en la UNAM, cuando las condiciones sanitarias lo permitan.

Estas intervenciones dejaron ver la necesidad de tener mayor sensibilidad y empatía, y fomentar la flexibilidad en el trabajo docente; además, esperan que los estudiantes tengan un papel activo en el aprendizaje. En este sentido, al regresar a las clases presenciales para muchos de los y las docentes en las interacciones con sus estudiantes durante sus prácticas en el aula tendrán una mayor sensibilidad hacia las realidades de los y las estudiantes, tal y como comenta la maestra Citlalli:

"me imagino que mis clases serán únicas que las pocas veces o muchas veces que nos- eh:: po- >que podamos volver a ver< ya sea porque vamos a aterrizar en un sistema híbrido no lo sé todavía (.) eh:: pero sí me imagino que cada clase (.) tendría que ser un homenaje a los que no van a estar ahí porque pues porque el COVID nos los arrebató (.) >porque se tuvieron que regresar porque su familia ya< no pudo este más con (.) eh::: la parte económica >ya no pudieron seguir estudiando< que cada una de mis clases sea eh:: un homenaje a todos ellos (.) y que el poco tiempo el mucho tiempo sea con conciencia ¿no? (.) efectivamente a lo mejor no vamos a poder llegarnos a abrazar (.) pero que con mi mirada les pueda decir "estoy feliz de volverlos a ver" eso es lo que yo imagino"

En esta intervención, la profesora expresa una idea cargada de un tono emotivo de sensibilidad hacia aquellos estudiantes que no continuaron con sus trayectorias académicas. Durante el confinamiento hubo muchas situaciones que afectaron la permanencia de los estudiantes por motivos relacionados con la pandemia, entre ellos los contagios directos (CUAIEED, 2021), las reconfiguraciones familiares debido a las pérdidas humanas, así como el impacto en la economía familiar asociado a la pérdida del empleo o la disminución de los ingresos económicos.

En este sentido, la maestra enfatiza en su participación la idea de valorar el momento de estar juntos, independientemente del contacto físico y la cercanía, sino de "estar ahí" compartiendo ese espacio de enseñanza y aprendizaje, como un momento único que se puede aprovechar. La presencialidad en este sentido va más allá del contacto físico, la presencialidad aún en una pantalla, se basa en el vínculo y empatía que se establece entre docentes y estudiantes.

Las y los profesores tienen presencia en distintas dimensiones formativas: presencia cognitiva, presencia social, y presencia formativa-educativa. Estas tres formas de presencia docente se imbrican y sobrepone en el vínculo pedagógico, en las interacciones didácticas con los estudiantes. Así, la educación a distancia y en línea, mediada por las tecnologías requiere de funciones docentes con estos tres tipos de presencia.

Otros docentes de bachillerato también expusieron preocupaciones relacionadas con las prácticas educativas en los espacios universitarios, específicamente, la idea de trabajar con la modalidad híbrida. Ante esto la maestra Norma realizó un cuestionamiento señalando lo siguiente:

“¿cómo se va a impartir ahí? ¿no? (.) que nos ayuden pues a hacer esa planeación (.) esa didáctica y sí que se siga teniendo esa mente abierta de que algunos quizás dada la amplitud de la- >del número de alumnos con los que cuentan< puedan continuar dando sus clases en línea (.) creo que el modelo híbrido también requerirá de una flexibilidad híbrida en la enseñanza.”

En esta breve intervención, la docente plantea interrogantes sobre la manera en que se podría implementar la modalidad híbrida, así como la necesidad de apoyo en su planeación y didáctica. Además, señala la necesidad de apertura y flexibilidad, dadas las condiciones específicas y contextuales de los grupos en que las y los docentes realizan su trabajo. De igual manera, la docente apela a tener “la mente abierta”, y abrir posibilidades y opciones más que cerrarse a una manera única, cuya característica relevante sea la “flexibilidad híbrida”, en cuanto imaginar posibles alternativas sobre la articulación entre la interacción física-presencial y la interacción mediada digitalmente.

La siguiente intervención se relaciona con la manera en que el trabajo durante la educación remota y digital ayudó a resignificar y en ocasiones cambiar elementos de la práctica docente, en especial, la manera en que se percibe y concibe el rol y la forma de posicionar a los estudiantes en las interacciones didácticas. Este es un desplazamiento importante de las prácticas educativas “tradicionales”, “mecanicistas” o “convencionales”, las cuales ponen principalmente en el centro a las y los docentes para mover los modelos y prácticas educativas hacia una participación mayor de los estudiantes (Rendón, de Agüero, Benavides y Pompa, 2022), lo cual también se relaciona con una manera de entender la construcción de conocimientos.

“a mí me asustaba por ejemplo cuando un alumno me decía (.) ‘maestra es que ese tema ya me lo sé’ y (x) ahorita este- eso da gusto ¿no? porque quiere decir que a lo mejor anduvo- >este no sé< investigando por ahí en la red ¿no? >creo que nos obligó a::< o por lo menos en mi experiencia eh:: a que los alumnos en verdad- >y como lo dicen los principios de nuestro colegio ¿no?< puedan en verdad aprender a aprender ¿no? entonces me parece que (.) que esta:: oportunidad que nos ha dado este esta- esta lamentable situación (.) nos tendría que llevar a repensar nuestros roles y esa es mi expectativa ¿no? (.) que cuando regresemos sería una lástima que volviéramos a ser los mismos y que volviéramos a hacer las mismas cosas”

En este ejemplo, la maestra Cristina plantea un contraste acerca del conocimiento que los estudiantes construyen de forma independiente y autodirigida, más allá de la intervención del docente, en una situación de enseñanza anterior y otra situación más reciente en la cual el uso de las tecnologías digitales es incorporado en mayor medida. Así la función docente se transforma hacia promover la autorregulación cognitiva y el aprendizaje por cuenta propia de las y los estudiantes.

Este comentario deja ver dos visiones distintas del significado que el uso de las tecnologías representa para la maestra, en primer lugar, como una amenaza porque el alumno supiera lo que se vería en clase antes de que la docente lo enseñara, mientras que en la segunda visión la docente reconoce que el estudiante tiene conocimientos que puede aportar a las clases, por lo que ahora otorga al estudiante una posición distinta, se mueve y acepta la posibilidad del aprendizaje auto-dirigido.

Esto representa también una oportunidad para resignificar las creencias acerca de los roles y las funciones que tienen docentes y estudiantes dentro de las actividades educativas, y un cambio en sus hipótesis cognitivas y gnoseológicas, acerca de cómo se aprende y se conoce. Esta concepción descentra al profesor y da apertura para incluir distintas herramientas, contextos simbólicos y de trabajo para poner el aprendizaje al centro del proceso educativo (Castro y Tumibay, 2021).

“Pareciera que es distinto a esto de la pandemia, pero sigue latente y sigue vigente”

Muchas de las preocupaciones, expectativas y prospectivas de docentes de bachillerato plantearon situaciones y problemáticas de una mayor amplitud e impacto que inciden en el quehacer universitario dentro de las aulas por lo que, dada su relevancia social, es necesario continuar atendiendo. Así, el maestro Enrique, mencionó la situación del no reconocimiento de los derechos para la igualdad de los hombres y las mujeres, y de la equidad de género y las diversidades sexo-genéricas, como un tema actual al que la Universidad tiene que atender por medio de diversos mecanismos. Este docente pone en advertencia lo siguiente:

"creo que- >eh:: bueno ya lo mencionaron las (x) compañeras que me antecedieron estoy de acuerdo con ellas< creo que regresamos fortalecidos en muchos aspectos en (x) el sentido humano y este:: y espero que eh:: esto también eh:: ayude un poquito a disminuir eh:: esta situación que se ha generado con (x) los grupos feministas >porque creo que va junto con pegado< creo que esa parte es muy importante el seguir reconociendo los derechos de las- de las mujeres ¿sí? y que como hombres vayamos ingresando a esta nueva este:: cultura de este:: feminista en donde sigamos reconociendo cada uno de los logros (.) y de los derechos que también tienen como seres humanos (.) este: tanto hombres como mujeres ¿no? y obviamente aquellos que no (.) no están en este sistema binario ¿no? que- pareciera que está distinto a esto de la pandemia pero este sigue (.) sigue latente y sigue vigente y entonces creo que no lo podemos perder de vista"

Como se puede apreciar en este comentario, una de las expectativas es que el retorno a las actividades presenciales implique un regreso “fortalecido” por parte de las y los docentes, el cual incluya tanto el aspecto humano con los estudiantes, como el social con otros grupos que han sufrido discriminación, específicamente aquellas problemáticas relacionadas con las inequidades hacia las mujeres y la discriminación y rechazo a las diversidades sexo-genéricas. El maestro

hace un llamado a la lucha por los derechos humanos, tanto de hombres y mujeres, como de quienes no se adjudican a este rol binario hetero-normado. El profesor apela a no dejar de lado estos temas de relevancia social y centrarse sólo en la situación que la pandemia ha provocado, sino que al regreso a las actividades presenciales se tienen que continuar trabajando pues son situaciones latentes y vigentes tanto en la vida universitaria como fuera de ella.

Otra de las preocupaciones relacionadas con los aspectos contextuales, se refiere al riesgo que tienen muchos estudiantes que viven en zonas alejadas de sus escuelas y tienen que desplazarse en el transporte público lo que les ocupa mucho tiempo y les hace correr múltiples riesgos. Este aspecto de la movilidad en el transporte es una preocupación que la maestra Anahí expone en su siguiente comentario:

“en el caso del bachillerato >que es adonde yo doy clases< a mí me parece un poco fuera de lugar esto de las clases este:: semipresenciales (.) nosotros tenemos este: alumnos que vienen de la zona conurbada principalmente (.) de Neza (.) de Ecatepec (.) de los Reyes etcétera etcétera (.) entonces la mayoría de ellos pasan una odisea para llegar al plantel (.) entonces es ponerlos al hacinamiento del metro Pantitlán o cosas así se me hace (.) pues no deseable ¿no? (.) entonces entre lo que sería este deseable pues es lo que se ha hablado de las tecnologías (.) las medidas de higiene y demás que este:: que sería lo- lo deseable (.) lo óptimo”

El comentario de esta maestra comienza cuestionando la idea de establecer un retorno a las clases presenciales de manera semipresencial, esto debido a que toma en cuenta el hecho de que muchos estudiantes tienen trayectos largos desde sus hogares hasta la escuela y viceversa, “pasan una odisea para llegar al plantel”. Esta situación es considerada como “no deseable” para la maestra, ya que solicitar la asistencia de los estudiantes a las aulas físicas en las instalaciones de sus escuelas, implica una sobreexposición de los estudiantes a un posible contagio. Ante esto, la maestra considera necesario hacer uso de las herramientas digitales para atender a estos estudiantes, así como continuar con los protocolos sanitarios.

“Alumnos ya no como consumidores de contenido, sino, ahora ya, como creadores”

Una de las dimensiones educativas a las que también hicieron referencia las y los docentes en sus intervenciones fueron las expectativas respecto a la manera en que pueden ocurrir los procesos de construcción de conocimientos y aprendizajes de los estudiantes. Este aspecto estuvo enmarcado principalmente en intervenciones acerca de los andamiajes para el desarrollo del pensamiento crítico, la necesidad de un diseño y planeación curriculares distintos, la importancia del rediseño de planes y programas, así como preservar y fortalecer nuevas concepciones y prácticas educativas que se relacionan con las perspectivas constructivistas en educación. Las temáticas que las y los profesores plantean en estos comentarios dejan ver la diversidad de

concepciones acerca de cómo se aprende y construye el conocimiento en las escuelas que se materializan en las distintas dimensiones del quehacer pedagógico y niveles de acción educativa (Steffe y Gale, 1995).

En el siguiente ejemplo el maestro Ramón expresó la necesidad de la adecuación de los programas que la situación de confinamiento dejó en evidencia:

"me imagino un modelo híbrido en el que eh:: (2) los expertos eh:: >incluyendo los docentes< eh:: ya hayamos discutido eh:: (2) qué tan necesarios son >los programas de estudio que tenemos actualmente< ¿no?(.) eh qué tan necesario es todo ese conocimiento >y hablo nivel bachillerato eh< qué tipo de (x) bachillera- de bachilleres necesitamos (.) eh:: bachilleres que sepan muchos conceptos o bachilleres que tengan habilidades de pensamiento crítico y de actitudes y valores hacia la ciencia por ejemplo (hhhh.) como para (x) como para hacer conciencia de que esta es una situación que va a tardar algún tiempo en regresar a su vida normal (.) y entonces me imagino una discusión en torno a eso ¿no? de:: bueno ¿y para qué tantos contenidos en este momento de crisis?"

Como se puede apreciar, el profesor cuestiona la pertinencia de los planes de estudio y los programas vigentes, y si estos son adecuados para la situación actual caracterizada por la inmersión en el mundo digital con una sobrecarga de contenidos curriculares. Este docente propone la posibilidad de un modelo que se diseñe de manera colaborativa entre docentes y expertos, el cual requiere de la adecuación de los programas de estudio; enfatizar los conceptos hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, así como de las actitudes y valores para la ciencia. Para Ramón la discusión respecto a la construcción del conocimiento tiene relación con la pertinencia de la cantidad de conocimientos versus la calidad (Rughoobur-Seetah y Aminah-Hosano, 2021) en una situación de crisis como la que atravesamos; sobre todo tiene que ver con los fines de la educación media superior al referirse a qué tipo de bachilleres necesitamos.

Otra forma de plantear una discusión alrededor del conocimiento que se construye en los distintos espacios de educación media superior, tiene que ver con la selección y manera de priorizar los contenidos. Es necesario mirar cómo se ordenan los contenidos en las prácticas educativas. Al respecto, la maestra Ailén señaló lo siguiente:

"y también hablando de los contenidos (.) se (x) al inicio de la pandemia se sacó un documento de los 16 puntos para impartir las clases mhh (asintiendo) donde hacían las recomendaciones para que fuéramos más empáticos con los contenidos que realmente valen más la pena (.) o sea no llenarlos de tantos conocimientos- >no porque no se deba sino porque aparte la condi- la situación no nos lo permite< pero sí seleccionar lo más importante (.) yo sí en algún momento de mi vida lo estuve practicando con nuestros alumnos porque ve uno los programas y dices ¿cómo le vas a enseñar eso? (.) ¿cómo quieres que se lo aprendan de memoria? o este:: diversas situaciones(.)"

¿Qué criterios y desde qué posiciones epistemológicas las y los profesores deciden “los contenidos que valen la pena”? Para algunos docentes como la profesora, las actividades que favorecen la construcción de conocimientos por los y las estudiantes durante la pandemia, requería de la consideración de las condiciones del estudiantado y de la priorización de los contenidos que se abordaban.

La priorización de los contenidos curriculares es una de las estrategias que muchos docentes implementaron durante el confinamiento para ajustar tiempos, adecuar medios y curar nuevos contenidos. Se dieron cuenta que resultaba complejo abordar todos los contenidos de sus programas de estudio. En esta forma de entender los programas de estudio y la manera en que se abordan, subyace una concepción implícita de los *conocimientos entendidos como objetos que se corresponden a los contenidos curriculares* y que las y los docentes tienen que dosificarlos uno a uno.

Si bien la maestra señala la necesidad de priorizar y seleccionar los contenidos más relevantes, ella no señala la necesidad de tener un acompañamiento acerca de cómo realizar esta priorización y, sobre todo, cómo superar la noción de conocimiento como contenido programático cuya secuenciación se debe seguir de forma no visible conceptualmente, pareciera que la programación curricular es la única forma de hacerlo, así se infiere que hacerlo es un proceso mecánico, externo a su práctica docente, esquemático, rígido y lineal. Se omiten en las participaciones formas alternativas a las programáticas para seleccionar los contenidos y secuenciar su relevancia, pertinencia, amplitud o profundidad.

Es difícil o ajeno a sus percepciones pensar en múltiples articulaciones de diferentes conocimientos, actitudes y habilidades formativas a partir de las actividades de aprendizaje, más que de los contenidos curriculares estáticos materializados en el plan de estudios, en antologías, libros de texto, presentaciones en PowerPoint, o guías, etc., tanto digitales como impresos o analógicos.

Sin embargo, algunos docentes sí hicieron referencia a la categoría relacionada con las *construcciones del conocimiento y el aprendizaje*, con intervenciones dirigidas al papel que esperan desempeñará el estudiante ante el retorno a las actividades en las aulas escolares. En este sentido fue el comentario de la maestra Rosalía, quien señaló lo siguiente:

"Yo me imagino que regresaremos (.) >sobre todo los alumnos< †ya no como consumidores de contenido si no ahora ya como creadores de contenido (.) este tiempo que ya estuvieron en pandemia ya se sintieron eh:: con la confianza de- de (x) utilizar estas tecnologías para llevar su voz a otros lados (.) ya vemos a alumnos que ya tienen sus canales de YouTube (.) ya:: están publicando eh: contenido en Instagram en todas estas plataformas entonces (.) >eso es lo que yo me imagino< (.) que los alumnos regresarán como creadores de contenido "

Respecto a la relación que los alumnos pueden tener con el conocimiento, resalta este comentario dirigido a un desplazamiento del papel del alumno como consumidor al rol de diseñador (Cope y Kalantzis, 2010) de contenidos de aprendizaje y conocimiento. El énfasis está en la creación y el diseño como actividades de pensamiento, está en el hacer y diseñar a través de las tecnologías digitales, más que en recibir, reproducir, memorizar o recuperar materiales.

Una de las posibilidades del uso de las tecnologías digitales radica en la posibilidad que ofrecen para desarrollar la capacidad de interconexión y difusión con otros espacios digitales: la hipervinculación y el hipertexto. Para la maestra, resulta conveniente recuperar los conocimientos con que cuentan los estudiantes respecto al uso de redes sociales, mediante las cuales muchos de ellos ya generan contenidos digitales, para trasladar ese conocimiento del ámbito personal e individual, o del dominio social y cultural hacia los procesos de socialización de la educación formal y escolar. En suma, Rosalía señala cómo las historias de las y los estudiantes generan los movimientos para construir nuevos espacios y geografías educativas.

5.2 Voces docentes de educación superior

En cuanto a las participaciones de docentes de licenciatura, en los grupos focales se plantearon expectativas y prospectivas acerca de diferentes aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas que podrán realizar con sus estudiantes, durante el retorno al trabajo en los espacios universitarios de manera presencial.

Si bien comparten aspectos en común con los grupos de docentes de bachillerato, también existen diferencias en cuanto a la importancia que le dan a ciertos temas y problemáticas. En estos grupos, en primer lugar, se reiteró la categoría denominada "*Prácticas educativas en espacios universitarios*" ya que tuvo más comentarios por parte de las y los docentes, lo cual refleja la importancia de haber migrado de los espacios físicos a los digitales, durante casi dos años de confinamiento ocasionados por la pandemia por COVID-19. En segundo lugar, estuvo la categoría denominada "*La experiencia de ser universitario*" la cual se relaciona con aspectos identitarios y de la vida cotidiana que las y los docentes y estudiantes mantienen en la Universidad. En tercer lugar, se encuentra la categoría "*Aspectos contextuales que confluyen en la UNAM*", que da cuenta de factores cuyo origen y ámbito se encuentran fuera de la Universidad pero que se relacionan e influyen en la vida de las aulas universitarias y los espacios físicos de la vida académica. Finalmente, en cuarto lugar, se encuentra la categoría "*Construcciones sobre el conocimiento y el aprendizaje*", que se relaciona con las expectativas acerca de los conocimientos que las y los docentes y estudiantes construyen en el acto educativo.

El retorno a las actividades en las instalaciones universitarias genera una serie de expectativas y prospectivas diversas y similares o afines, lo cual se refleja en el tipo de acciones discursivas

que se realizaron, como a) las propuestas para el retorno a la presencialidad, b) expectativas, reflexiones, preocupaciones, dificultades, cuestionamientos; así como c) las necesidades para la mejora de su práctica docente. A continuación, se presentarán algunas reflexiones que los y las docentes de educación superior expresaron.

“La enseñanza en línea ya llegó y se instalará, pero la modificaremos”

Muchas de las intervenciones de las y los docentes de licenciatura, respecto a las *Prácticas educativas en espacios universitarios*, se dirigieron hacia propuestas relacionadas con la mediación tecnológica, la cual ha resultado uno de los aspectos útiles para su trabajo docente. En este sentido, las prácticas educativas se han visto confrontadas, modificadas o cuestionadas por la introducción urgente y emergente de las tecnologías digitales; no obstante, la mayoría de las y los docentes de educación superior coincidió en conservar este uso de las tecnologías debido, entre otras cosas, a los diferentes beneficios que les ha significado su incorporación:

“A mí me gustaría retomar todo esto (.) coincido que la virtualidad o la Educación a Distancia es algo que vale la pena mantener (.) yo misma >y no creo ser la única pues< me he mantenido en actualización (.) tanto personal como pedagógica y esto ha sido muy bueno porque el no tener que desplazarme ¿no? (.) >yo tenía tiempo queriendo cursar un Diplomado en la facultad de Medicina yo vivo muy cerca de la Fes de Zaragoza< (.hhh) y yo decía >tres días a la semana tendría que no trabajar para poder hacer eso< (.) y entonces la educación a distancia me permitió (.) poder- hacer ambas cosas >ha sido muy cansado también por eso pero también ha sido muy gratificante< he aprendido también de mis profesores >he mejorado incluso personalmente< (.) entonces creo que las- los componentes teóricos vale la pena que se queden así (.) la verdad es que no me- si de por sí hay grupos que recuerdo me quedaba yo parada (2) arrinconada (x) tenía que empujar el escritorio y poner la silla que (x) me correspondería (.) de tantos alumnos que somos en esta condición ((de pandemia)) no la alcanzo a vislumbrar.”

Los beneficios pueden ser múltiples, tal y como lo comentó la maestra Esperanza: los tiempos se han optimizado, existe un ahorro en diferentes recursos, principalmente en términos del tiempo y de economía, pero también hay una revalorización de la educación mediada digitalmente. De ahí que la expectativa y propuesta se dirija a continuar con este tipo de prácticas educativas. Si bien es cierto que se habla de la incorporación tecnológica, también se propone que la mediación digital se realice de manera pertinente y se pondere en función de su utilidad pedagógica, de ahí que se valore un uso contextual de las tecnologías sólo en ciertos momentos de la actividad educativa. De forma similar, el maestro Roberto menciona que:

“>ella (*una maestra del grupo focal que participó previamente*) también hizo mucho hincapié en esta parte de la comunicación< yo no necesito un pizarrón (.) ni (x) computadora ni

nada para comunicarme con mis alumnos ¿no? (.) este:: y sí y como- (.) >pero rescatar todo lo bueno que hemos aprendido de cómo podemos utilizar las tecnologías< (.hh) para ciertos momentos de aprendizaje (.) para desarrollar ciertas capacidades cognitivas >creo que no debemos dejarlo de lado< (.hhh) ¿no? y sí hacer esta combinación >entre lo que nos ha ayudado lo que hemos visto como que ha beneficiado al aprendizaje las tecnologías.<”

Como se ve en este ejemplo, Roberto coloca en segundo término las herramientas tecnológicas y da prioridad a las relaciones y a la comunicación con sus alumnos, con ello, resalta un uso estratégico de las tecnologías (justo en el momento y justo en el lugar [Lankshear y Knobel, 2006]), donde éstas son un medio más que un fin. Es importante que esta incorporación sea sensible a las condiciones tecnológicas de los alumnos, razón por la cual, la incorporación de dispositivos como el celular es viable, esta idea resalta sobre todo porque hasta algunos años atrás, en algunos espacios educativos el celular y otros dispositivos se prohibieron usarlos dentro de los salones de clases y para las actividades de aprendizaje. La incorporación estratégica vuelve a ser remarcada en el comentario de la maestra Graciela:

“en este::: marco (.) consideraría que:: no podemos dejar atrás (.) las habilidades que hemos desarrollado >en cuanto a la conexión (.) el idear< (hhh.) estrategias (.) si bien con el uso de la tecnología que pudieran aplicarse también en el aula (.) a través de los celulares este que los chicos traen y (x) sumarlos no dejarlo atrás”

Algunos docentes también tienen la expectativa de seguir empleando las tecnologías digitales modificando los usos que han construido a lo largo de la pandemia (McDermott y Ashby-King, 2021), de tal manera que se puedan apropiarse de formas específicas y contextuales en que las tecnologías sean incorporadas a los procesos educativos. En este sentido, resulta relevante el comentario de la maestra Sandra quien enfatiza el papel activo de las y los docentes y estudiantes en crear nuevas formas de enseñanza y aprendizaje:

“con relación a la enseñanza en línea (.) ya llegó y se instalará (.) la modificaremos (.) pero- por ejemplo el (x) Classroom o:: >los trabajos colaborativos esos ya se van a quedar< nos costó trabajo entenderlos aprenderlos ya que medio lo aprendimos£ ahora lo vamos a empezar aprovechar (.) pero ya se quedó (.) eso definitivamente ya se quedó (.) tendremos que (.hhh) comenzar a aprender cómo se van a modificar estos procesos de enseñanza aprendizaje (.) que ya (.) literal (x) eso de normalidad no (.) es que vamos a ¿llegar a crear? (.) entre todos”

“Se me ha ocurrido un modelo híbrido, aunque no sé cómo llamarlo propiamente”

.....

La revalorización de lo tecnológico ha significado que la realización de prácticas educativas en espacios universitarios, se lleve a cabo bajo una modalidad híbrida o mixta de educación. No obstante, el sentido que se le da es distinto y no se tiene un consenso acerca de lo que implicaría para

las y los docentes y estudiantes, pues algunos mencionan estrategias y propuestas de regreso intercaladas con rotaciones entre grupos y con un aforo reducido, pero al mismo tiempo preocupaciones y cuestionamientos sobre la implementación.

“incluso a mí se me ha ocurrido que- de pronto una especie de- un modelo híbrido >no sé cómo llamarlo propiamente< yo (x) me he imaginado en algún momento estar en la- en el salón de clases (.) con un porcentaje de mis estudiantes y al mismo tiempo otro porcentaje en línea (.) asistiendo atendiendo a la misma clase (.) ¿no sé si me si me explico? y eso implicaría->es una (x) cosa que a mí se me ha ocurrido porque yo sí extraño muchísimo el contacto con los estudiantes< ya lo han dicho cuáles son las ventajas que tiene este contacto directo con los con los estudiantes >y entonces eso implicaría también entonces un desafío presupuestal-< porque tendrían que ajustarse las condiciones de los salones- de los salones de clase ¿no? (.) en algunos casos por ejemplo comprar modelos animados o modelos virtuales en realidad virtual etcétera (.) es un desafío presupuestario (.) sí queremos avanzar en que esto no- ((el uso de las tecnologías))- efectivamente no se va a ir ¿no?”

Como lo señaló el maestro Marcos, la dificultad de nombrar un modelo educativo que combine las clases presenciales y al mismo tiempo la educación en línea resulta problemático de definir. Ante estas situaciones paralelas de dar clase al mismo tiempo presencialmente y en línea, en las cuales hay una necesidad de contacto entre los participantes en las clases, también hay preocupaciones debido a los requerimientos de equipamiento en las aulas o en recursos digitales que se pudieran incorporar, tales como las animaciones y modelos virtuales.

Para otros docentes la modalidad híbrida tiene que ver con lo que han realizado ya en sus escuelas, hubo docentes que compartieron propuestas y estrategias puntuales en relación con la asistencia escalonada y controlada, sobre todo para conocimientos que involucran el uso del cuerpo para perfeccionar el manejo de instrumentos, materiales específicos o movimientos finos y de esta forma desarrollar un conocimiento práctico.

En este sentido, otra forma de entender la modalidad híbrida tiene que ver con una estrategia intercalada entre clases presenciales y clases *online*, más que clases en las dos modalidades de manera simultánea como lo señaló anteriormente el maestro Marcos. Muchos de las y los docentes participantes coincidieron en una estrategia intercalada, más cercana a la modalidad mixta (*blended learning*), en el cual se pueden distinguir las partes que lo componen, lo cual era necesario según el tipo de conocimiento que se quiere desarrollar con los alumnos, ya que como lo comparte la maestra Olivia:

“estamos nosotros (.) eh:: >como bien les comentaba realizando como un sistema híbrido< donde estamos incorporando ciertas horas donde solo van a ir a realizar prácticas los alumnos ¿no? y que no se traslapen con las partes en línea que se va a enfocar (.) pero también el

considerar que:: si en esa semana eh:: se incorporan o hacen prácticas (.) que no:: a la siguiente semana vuelvan a realizar prácticas o sea- períodos de descanso por la incubación del virus y esto cómo lo hemos visto eh:: se ha visto que:: siete días de incubación 15 días >o sea ya venimos aprendiendo todo eso< (.) entonces armar una estrategia ya con lo que conocemos de la biología de este virus.”

En este comentario, la maestra resalta la pertinencia de esta estrategia según las características específicas de la “biología de este virus”, en este sentido, su propuesta está en función de la preocupación por el comportamiento del COVID-19, dados los brotes y rebotes en las diferentes ocasiones en que el número pico de contagios y defunciones fueron más altos en México, las llamadas “olas de contagios” en la pandemia. Un comentario similar respecto a la estrategia escalonada lo ofreció la maestra Sonia, quien compartió una experiencia similar:

“también eh:: se hizo >a través de la Coordinadora del Centro de Enseñanza Clínica Avanzada y del centro de las Ciencias Biológicas y de la Salud< (.hh) una::: estrategia de asistencia escalonada en donde decíamos bueno ¿una práctica cuánto dura? o ¿en cuánto tiempo se puede realizar? (.) entonces se formaron estaciones (.) en donde en:: una estación había eh::: tres alumnos o máximo cinco (.) en donde cada uno pasaba a hacer este la técnica correspondiente (.) se establecieron tiempos (.) se estableció eh:: los profesores (.) que iban a participar aquí bueno eh:: sabemos que no era obligatorio porque la misma situación epidemiológica nos indicó que no se podía obligar ni a los alumnos ni a los docentes a asistir (.) entonces pues trabajamos con la voluntad de ellos y hacerles conciencia de la importancia de esta práctica y que tuviera que- que respetaran los tiempos la reglamentación >y bueno eso fue lo que nosotros vivimos en el semestre que acaba de concluir gracias< “

La maestra Sonia comentó el apoyo institucional en el diseño de esa estrategia en la cual se analizaron las características específicas de las prácticas escolares que se querían llevar a cabo, y se consideró el tiempo necesario para su realización. En este sentido, la importancia del tiempo resultó determinante para aprovechar al máximo la construcción de conocimientos en las diferentes “estaciones de trabajo” y a la vez reducir la exposición a un posible contagio; otra característica de esta estrategia es que no fue obligatoria por lo cual estuvo basada en la importancia que tenía esa práctica para los estudiantes.

Si bien las y los docentes de licenciatura hablan de modalidades híbridas o mixtas, las formas en que se puede entender y manifestar son variadas (Wang et al., 2015; Jisc, 2020; Verde y Valero, 2021; Semanate-Quiñonez et al., 2022). Como se pudo apreciar, la dimensión “*Prácticas docentes en espacios universitarios*” se relaciona con diferentes aspectos que incluyeron propuestas, preocupaciones y expectativas interrelacionadas con la modalidad híbrida, la infraestructura universitaria, el tipo de prácticas que se imaginan con sus estudiantes al intercalar los tiempos y los espacios de trabajo, entre otras cosas.

“Darles también esa voz de decidir, no solo uno, sino en comunidad”

Como parte de este regreso paulatino, escalonado y bajo una educación mediada digitalmente, existen expectativas y reflexiones sobre cómo se vieron trastocadas las prácticas educativas que se realizaban cotidianamente, tanto de enseñanza como de aprendizaje. Esta situación los obligó a pensar en posibilidades para transformar las prácticas educativas considerando lo que las y los docentes han aprendido a lo largo del trabajo mediado digitalmente. Por ejemplo, el maestro Jorge comentó lo siguiente:

“yo creo que las clases serán muy muy dinámicas (.) habrá oportunidad de (x) alternar el uso de las tecnologías con la clase presencial (.) en:: ese sentido habrá habrá alternancia ¿no? en la dinámica de la clase es decir se van a intercambiar considero roles (.) ahora los docentes podremos convertirnos en alumnos y los alumnos podrán ser los docentes en el uso de las herramientas tecnológicas”

Según lo comenta el maestro, su expectativa es que las clases sean más dinámicas, lo cual para él significa alternar los espacios digitales con los presenciales y da la posibilidad de llevar a cabo diferentes roles entre las y los estudiantes y docentes. Si bien se enfoca en cómo el estudiantado puede enseñar a las y los docentes el uso de las tecnologías, otras participaciones ampliaron esta idea del intercambio de roles como parte de una modificación de las prácticas educativas que realizaban previo a la pandemia. La siguiente reflexión de la maestra Alejandra deja ver este aspecto de la práctica docente:

“para mí como docente me queda más claro que nunca:: (.) que:: mi rol o sea- >antes teníamos toda la cosa teó::rica y todo eso< se intentaba siempre ¿no? como ponerlo en práctica >pero ahora para mí más que nunca me queda claro< (.) que mi rol es acompañar a aprender (.) enseñar a ser autónomo todo el tiempo justo para que ellos puedan eh:: ah:: (.) construir su propio conocimiento irlo a buscar etcétera (.) ser una guía en ese sentido ¿no? em:: eh:: (.) sobre todo tratar de movilizar como las- las motivaciones intrínsecas que tienen para que ellos vayan a eso ¿no? a buscar esa autonomía ¿no? (.) eh:: todo- o sea ayudar a desarrollar todo lo metacognitivo (.) este no sé (.) me ha hecho pensar mucho eso ¿no? toda esta esta:: eh:: modalidad de educación (.) £remota de emergencia£ (.) me ha hecho pensar mucho eso ¿no? o sea- redefinir por completo pero- como que ya realmente viviéndolo en carne propia”

En este comentario la maestra señala cómo la experiencia de llevar a cabo su práctica docente durante la educación remota de emergencia, le ha servido para cuestionar la manera en que ella se posiciona con los alumnos y plantear diferentes roles y funciones que ahora considera relevantes, tanto su papel como docente como el de las y los estudiantes. El rol docente que se plantea va en el sentido de acompañamiento y guía más que de instrucción o exposición, asimismo, el rol de los estudiantes se empieza a encaminar hacia el aprendizaje autodirigido. La maestra

Alejandra enfatiza la idea de este cambio de roles y redefinición de la práctica docente de manera concreta y no sólo a especular posibilidades, idea que para muchos maestros fue similar; es decir, el cambio hacia espacios digitales y físicos distintos a los espacios en las escuelas los llevó a intentar alternativas diferentes de posicionarse con sus estudiantes en actividades concretas que realizaban.

Otras expectativas y prospectivas que las y los docentes refieren, es construir relaciones horizontales e inclusivas con sus estudiantes, tal y como lo comenta la maestra Larisa en el siguiente comentario:

“me parece que ahorita esta (.) >esta manera que hemos estado trabajando va a ser< eh:: yo creo que va a tener mucha- >o tiene ya< mucha riqueza sobre la cual nosotros podamos construir ¿no? eh:: otra (x) un modelo interesante un modelo que sea para todos un modelo que sea incluyente (hhh.) me imagino también en este darle >digamos esta parte del< £del cetro ¿no? £ que siempre uno tiene de- de cierto que poder como profesor (.hh) darle y compartirle ese poder de tú puede- >con el estudiante ¿no?< tú puedes aprender lo que tú quieras como tú quieras (.) cuando tú quieras cuándo tú lo necesites ¿no? (.hhh) yo creo que esa parte me imagino yo que tendrá que ser muy fuerte ¿no?”

En este ejemplo, la maestra plantea la posibilidad de construir un modelo educativo interesante e incluyente, en contraste con la forma tradicional en la que el docente es la única figura del conocimiento y del poder. La nueva manera de ser docente requiere delegar parte del poder (“darle >digamos esta parte del< £del cetro ¿no?£”), que tienen muchos docentes sobre sus alumnos. Esto pone en evidencia las relaciones desiguales de poder que permean en muchas prácticas educativas en las aulas. El comentario de Larisa se centra en la posibilidad de que los estudiantes dirijan sus propios procesos educativos teniendo mayor control y responsabilidad en lo que ellos necesitan, los tiempos que requieren y sus necesidades

La maestra Alejandra también señaló: “darles también esa- esa esa voz de decidir no solo uno (.) unilateral sino que ellos también decidan ¿no? eso (.) y lo decidamos en comunidad”. A partir de lo que plantea la profesora Alejandra podemos pensar que ella refiere a que el profesor abandonará su labor y perderá autoridad; no obstante, ella plantea dentro del imaginario de la docencia que debe ser parte del acompañamiento que se da al estudiantado lo cual implica una nueva distribución del poder más equilibrada, sobre todo en la forma en la que él o la estudiante decida realizar su proceso de aprendizaje, sin dejar de lado los tiempos y criterios normativos institucionales o de los planes de estudio.

“Un plan de trabajo y acción como Universidad y subsistemas”

La vida cotidiana en la Universidad está marcada por situaciones de diversa índole y alcance, por lo que *La experiencia de ser universitario* debe considerar las condiciones materiales y de infraestructura que se tienen en las escuelas y facultades, las diferentes actividades que se realizan más allá de las aulas y las decisiones institucionales que inciden en la comunidad universitaria. En este sentido, para las y los docentes de educación superior, si se quiere llevar a cabo la construcción de un nuevo modelo educativo y nuevas prácticas, es necesaria la participación de los diferentes actores: estudiantes, docentes, administrativos y autoridades. Es importante la claridad institucional para el desarrollo universitario que promueva maneras de flexibilizar procesos, establecer vínculos y retomar la experiencia que se tiene desde la academia y la investigación educativa; es decir que se apoye en la inteligencia universitaria comunitaria y colectiva. En este sentido, la maestra Adriana mencionó la pertinencia de establecer un plan de trabajo y acción por parte de la UNAM como institución:

“creo que verdaderamente tenemos que tener un plan de trabajo y acción (.) como Universidad (.) y como instituciones y como subsistemas dentro de ella (.) además creo que se debe de tener (.) desde el punto de vista de la Universidad >sé que es la- >la Universidad todos sabemos que es la mejor Universidad< (.) pero hay veces que a lo mejor podríamos tener esta parte de- ver mejores prácticas que se han hecho (.) >en otras Universidades tanto locales e internacionales< y tomar lo mejor para poder adaptarlo a la Universidad”

En esta participación, la maestra expresó la necesidad de establecer una estrategia general y lineamientos específicos acordes a las realidades de las escuelas, facultades y dependencias que conforman la UNAM. Asimismo, propone retomar experiencias que hay en otras instituciones similares, trasladarlas y adaptarlas hacia las realidades universitarias. El comentario también expresa una suposición de la maestra, en su acotación acerca de que la Universidad es “la mejor”, lo cual refleja una creencia, afiliación y orgullo por parte de la docente hacia la institución.

De igual manera, este retorno a las actividades en las instalaciones universitarias representa un reto que se representa en el comentario de la maestra Rebeca:

“cada quien va a tener que estar balanceando este:: estas situaciones >y (x) probablemente vamos a ir viendo que estos procesos se van a ir dando diferente para cada uno de nosotros< (.) y pues >no nos queda más que estar preparados ¿no? y apoyar el proceso porque no va a ser fácil< para absolutamente nadie ¿no? >ni para el que toma la decisión ni para que le toque hacerlo ni para el alumno ¿no?< pero sí creo que va a ser algo que todavía va a llevar tiempo y este pues hay que tener paciencia y este tolerancia creo ¿no? ante esta situación”.

Comentarios como los dos anteriores, muestran la necesidad de la colaboración de parte de diferentes actores:

“desde mi experiencia creo que:: (.) se ha ido logrando a:: a través de las actividades que que:: >en mi caso he podido observar o también otros compañeros profesores eh::< nos han compartido de cómo le han hecho (.) entonces creo que también (.) sería muy (.) útil que pudieran abrirse estos espacios de interacción entre los docentes >para que aquellos que tienen más experiencia< he:: >pudieran compartir a los que tienen un poco menos y entonces irnos apoyando irnos acompañando< (.) >no solamente a lo mejor al inicio del semestre los periodos intersemestrales sino::< (.) a lo mejor no sé una o dos veces en durante el semestre para:: para pues >generar ese acompañamiento y jalar a aquellos que:::< a lo mejor tenga alguna cuestión (.) alguna dificultad pudimos irnos sumándonos todos avanzando a ritmos similares con el objetivo de poder (.) eh:: lograr el aprendizaje de nuestros alumnos”

En esta participación, la maestra Graciela realizó una propuesta derivada de su propia experiencia al interactuar con sus pares, se refiere a lo que han realizado, ella y sus pares, para continuar sus clases. Es importante la colaboración entre actores de diversos subsistemas, pero una de las maneras más productivas es la que tiene que ver con crear espacios para compartir experiencias e interacciones entre pares. El comentario de esta maestra resalta el beneficio de que las estrategias puntuales para las aulas, se deriven del acompañamiento entre los docentes cuyos conocimientos podrían facilitar la solución a diversas problemáticas, así como de experiencias concretas que ya ocurren en diferentes contextos universitarios y que poco se sabe de ellas. Nuevamente la inteligencia colectiva es una cualidad que caracteriza el ser universitario.

“Regresar a un espacio de confianza”

Muchos comentarios de las y los docentes se dirigieron a lo que implica “habitar” la Universidad. Esto tuvo diferentes matices y contrastes que van desde las problemáticas propias de una institución tan grande y compleja, como a los aspectos positivos más cotidianos dentro de los espacios universitarios. Para algunos docentes, el regreso a los espacios físicos de la UNAM también proporcionaría un distanciamiento de posibles problemáticas que ocurrían durante el confinamiento, así la maestra Larisa comentó que:

“el regresar a un espacio de confianza por lo que (.) en algún momento aquí se decía “no sabemos la vida que tienen los chicos atrás” ¿no? el maltrato (.) las complicaciones de familia (.) y siempre el estar en la escuela (.) en los- este:: jardines verdecitos toda esa convivencia creo que (.) es eso es importante”

Como se puede apreciar en este comentario, la maestra concibe el estar dentro de la UNAM como un espacio de confianza respecto de sus lugares de procedencia. En este sentido, habitar los espacios de la Universidad es una alternativa que permite una suspensión temporal a las problemáticas que pueden ocurrir en el hogar y demás situaciones familiares, convivir con otros dentro de los diferentes espacios de la universidad, como los jardines, es una expectativa recurrente en las intervenciones de las y los docentes de los grupos focales. Esta idea se relaciona con lo que Masschelein y Simons (2014) señalan como una de las principales funciones de la escuela, la suspensión de un orden desigual, el poner en paréntesis ciertas condiciones de las que provienen los estudiantes.

En esta experiencia de ser universitario, el regreso a las instalaciones también plantea problemas sobre habitar la UNAM, con relación a la adecuación de la infraestructura material. Al respecto la maestra Coral comentó lo siguiente:

“eh:: y yo sí también esperarí que la UNAM (.) pues mejorará mucho en estas cuestiones de infraestructura >como dicen< (.) yo sé- >también yo tengo 67 alumnos y estamos uno arriba de otro< (.) pero en cuanto a los baños en cuanto a- >a mí me apura mucho esto< en mi escuela no hay ni jabón.”

La vida cotidiana en las escuelas y facultades de la UNAM refleja condiciones de precariedad en recursos básicos de higiene necesarios para la situación de pandemia. La maestra Coral señala la necesidad de adecuación de los espacios para grupos numerosos de estudiantes, pero también la falta de recursos sanitarios y de higiene para los baños de su facultad. Las problemáticas que se reconocen propias de vivir en los espacios universitarios no se reducen solamente a aspectos del espacio e higiene, lo cual es indispensable para mantener los protocolos sanitarios de sana distancia y limpieza de manos, sino que también se expresaron otras problemáticas relacionadas a la infraestructura para posibilitar la educación digital:

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

Como lo señala la maestra Mariana, la experiencia de ser universitario implica vivir situaciones conflictivas relacionadas con presencias de colectivos y grupos ajenos pero instalados, con la infraestructura y los bienes muebles y de equipo tecnológico de los espacios físicos educativos de las escuelas. Las y los docentes consideran que el papel de la infraestructura en las instalaciones

universitarias será de relevancia, sin embargo, señalan que se necesitan considerar aspectos relacionados con cuestiones presupuestarias, de remodelación de los espacios y adecuaciones para la modernización arquitectónica, de gestión de recursos hidrosanitarios y de recursos para la higiene, así como la infraestructura digital.

“Incertidumbre a partir de la ambigüedad”

Como se mencionó, el retorno a las actividades presenciales en las instalaciones y espacios físicos de la UNAM, también está cargado de preocupaciones, debido a diferentes *aspectos contextuales* que van más allá de lo que ocurre en las aulas universitarias y, por ende, en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Existen algunos factores que, si bien se originan en esferas sociales que rebasan el ámbito de acción de la Universidad, confluyen de una u otra manera en la vida cotidiana de los docentes y estudiantes. En relación con esto, la maestra Sandra comentó lo siguiente:

“hay esperanza hay ganas todos quieren participar todos están buscando soluciones sin embargo no solamente es la (x) (x) (x) £la£ (risas) la parte epidemiológica del virus (.) sino también la situación social y la situación de inseguridad del país y que se ha incrementado la inseguridad (.) entonces realmente (.) no (x) me puedo imaginar no lo sé”

Como lo indica la maestra hay diversos aspectos de diferente orden y alcance social que impactan en la toma de decisiones y lo que es viable realizar. Todo confluye en el posible retorno a las instalaciones escolares. Este comentario sintetiza la incertidumbre que se genera a distintos niveles, desde la parte epidemiológica referente a las características del virus y su manejo, como diferentes aspectos sociales y de inseguridad del contexto social que afectan y se viven en la Universidad, a la vez que van más allá de esta casa de estudios. El maestro Marcos amplía esta idea señalando el aspecto político que subyace a lo que ha ocurrido durante la pandemia y cómo la UNAM ha reaccionado:

“se añade un elemento de incertidumbre (.) a partir de la:: eh:: ambigüedad que- de las políticas públicas al respecto >fundamentalmente desde el Gobierno de la República< (.)yo creo que la UNAM se ha mantenido más o menos independiente en sus decisiones y en ese sentido este:: hay una directriz mucho más- mucho más clara (.) eh:: hablando del tema general del regreso a >a clases presenciales< supongo que la pregunta es más en nuestro ámbito particular ¿no? de la de la de la UNAM eh:: yo creo que eh:: >siguiendo esto que acabo de decir ¿no?< en la medida que la UNAM se pueda mantener independiente de las extrañas decisiones por decirlo de algún modo de:: el gobierno federal (.) podrá reducirse un poco la incertidumbre”

En esta intervención el profesor Marcos señala el aspecto político que también ha tenido el manejo de la pandemia, sin embargo, resalta el hecho que la Universidad se haya mantenido al margen

de estas decisiones, lo cual para el profesor refleja una conducción más clara. Esto es un elemento que puede ayudar a reducir la incertidumbre para muchos docentes ante el posible retorno a las actividades presenciales.

Otro de los aspectos contextuales que comentan las y los docentes de nivel superior, se refiere a la movilidad de los estudiantes en el transporte público. Esta fue una de las preocupaciones que expresaron muchos docentes como la maestra Olivia:

“y pues el transporte ¿no? los alumnos (.) se tienen que transportar casi casi en camiones donde esté uno va colgado ¿no? (.) entonces tenemos la cara del del del (x) otro- la otra persona aquí prácticamente ¿no? (.) este:: y la otra es los alimentos ¿no? (.) por ejemplo no sé- ahí tienen sus quioscos de alimentos ¿no? (.) pero la gran mayoría de los alumnos sale a los a los que están en el (x) en el este >¿cómo se llama? en el metro< y ahí hay una menor- hay un menor control ¿no? (.) la Universidad no puede tener control total de esa o ese tipo de alimentos”

En su comentario, la maestra señala dos situaciones problemáticas que pueden poner en riesgo el regreso a las actividades escolares: la primera de ellas se refiere al uso del transporte público, en donde las condiciones para mantener la sana distancia y los protocolos sanitarios son difíciles de mantener; la segunda, es lo referente a la alimentación en vía pública, situación a la que muchos universitarios están expuestos. Ambos aspectos reflejan entornos que van más allá de las instalaciones universitarias pero que se caracterizan por ser espacios donde las condiciones de movilidad, de exposición hacia otras personas y de falta de higiene pueden ocasionar nuevos contagios con que las y los estudiantes y docentes tendrían que lidiar dentro de la Universidad y para llegar a los distintos campus universitarios.

“Nunca van a ser lo mismo, aunque estemos en una realidad virtual”

Finalmente, otras expectativas y prospectivas de las y los docentes estuvieron relacionadas con diferentes *Construcciones sobre el conocimiento y el aprendizaje*. Estos comentarios reflejaron algunas concepciones y creencias relacionadas a lo que es el conocimiento y el aprendizaje y cómo promoverlo en el retorno a las actividades en las aulas de las escuelas y facultades. Algunas intervenciones fueron propuestas de las y los docentes encaminadas al regreso paulatino de las actividades educativas, así como a establecer una diferenciación y jerarquía de contenidos curriculares considerados como teóricos y otros que eran entendidos como contenidos prácticos, lo cual deja ver una concepción implícita que divide y separa el conocimiento teórico del conocimiento práctico. Hubo quienes consideraron la necesidad de desarrollar conocimientos directamente en los espacios físicos, el uso de instrumentos especializados y habilidades corporales y motrices. Así, la maestra Sonia comentó lo siguiente:

“les comento la experiencia que acabamos de tener nosotros en algunas- >en las asignaturas de Enfermería fundamental< y que::: trabajamos en Academia (.) en donde a cada Academia le pedimos que nos dijeran ¿cuáles eran las prácticas esenciales que los alumnos tienen que hacer en un laboratorio? (.) sabemos que hubo un semestre que en esas prácticas (.) eh:: los docentes tuvieron que establecer estrategias para poder enseñar esas prácticas eh:: por virtualmente (.) ya sea por video o ya sea por una demostración que de acuerdo a los recursos que tenía el profesor lo hizo a través del aula virtual se llevó a cabo (.) pero también nos quedaba la (x) sensación o la experiencia de que hay prácticas(.) ((maestra Verónica asienta con la cabeza)) que el alumno tiene que hacer (.) que tiene que demostrar esa habilidad psicomotora para decir “sé hacer esta técnica” (.) entonces ¿a qué vas a un laboratorio? a hacer esta práctica (.) entonces se definieron esas prácticas >como por ejemplo aspiración de secreciones< no es sólo que lo vea en un vídeo sino que el alumno tiene que conocer el material (.) el equipo(.) realizar paso por paso eh:: que sienta ¿no? que está viviendo esta experiencia a través de la simulación y bueno eso fue lo que nosotros hicimos”

Como se puede apreciar en el comentario anterior, la maestra compartió una experiencia desde la carrera en donde lleva a cabo su docencia, en la cual hizo un trabajo colaborativo en academia para conocer las “prácticas esenciales”. En esta intervención la maestra reportó que algunos docentes realizaban estas prácticas de manera virtual a través de videos y demostraciones; sin embargo, no basta con la realización de estas actividades análogas, sino que la maestra considera que es necesario que las y los alumnos construyan un conocimiento corporal y psicomotriz para dominar una habilidad.

Aunada a la parte corporal, también está el uso de instrumentos especializados a los que quizás los estudiantes no puedan acceder en sus hogares. Este comentario enfatiza un conocimiento basado en el hacer, el usar el cuerpo, el manejar instrumentos especializados y el sentir, un conocimiento incorporado o corporizado, que también se desarrolla en cualquier tipo de actividad académica (Rambusch y Ziemke, 2005).

Es necesario resaltar la importancia de las herramientas de trabajo y las herramientas simbólicas como los sistemas de medición que están imbricados en los contextos de la actividad o integrados en un solo instrumento como en medicina o enfermería (Chaiklin y Lave, 1996). Mientras esto no sea desarrollado en simuladores con los que se realicen las prácticas clínicas, de laboratorio o de talleres es necesario diseñar estrategias *ad hoc* para la educación en línea de disciplinas y prácticas profesionales específicas; por ejemplo, de las ingenierías y las ciencias de la salud.

Otra narrativa que expresa la concepción entre lo que se considera teórico y lo práctico tiene que ver con el uso de los espacios para la realización de actividades escolares. Esta idea establece una diferenciación entre realizar las actividades en espacios físicos y los espacios digitales, considerando que el aprendizaje es distinto al estar inmersos en los escenarios reales. En el siguiente comentario, el maestro Jorge comparte su expectativa:

“eh:: el que el que regresemos a:: a clases (.) presenciales (.) >va a depender mucho también< (.) de las situaciones (.) si si son clases teóricas o clases (.) >que tengan que salir a campo que sean prácticas ¿no?< (.) en el caso de:: >de nosotros también< eh:: en la carrera de Biología (.) generalmente hacemos prácticas de campo o al campo entonces (.) es eh:: >indudable que tenemos que<:: que estar presentes (.) >actividades en laboratorio que::< pues nunca van a ser eh:: lo mismo >aunque estemos en una realidad virtual< (.) manejar el material ¿no? hay riesgos que que se tienen que contemplar y solamente estando en vivo es cómo se puede evitar alguna situación de de percances”

En su intervención el maestro, expresa una creencia sobre la diferencia entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico en términos del habitar los espacios y usar los materiales relacionados con las actividades que se realizan. Deja clara la imbricación e importancia del uso y conocimiento de las herramientas de trabajo, las herramientas simbólicas y las técnicas de uso.

La actividad que el maestro Jorge ejemplifica y refiere como las prácticas de campo, son actividades que requieren el desplazamiento a los espacios en donde se recoge información y se levantan datos. En este sentido, considera que los espacios digitales no cuentan con las suficientes características para recrear un espacio físico. Esta idea la enfatiza al mencionar que en un espacio físico se “manejan” materiales, lo cual resalta la vinculación entre lo material y lo simbólico, así como el aspecto corporal del conocimiento, pero también el que las situaciones reales tienen riesgos que quienes participan requieren considerar, riesgos reales que se vuelven más significativos al estar presentes. Aunque muchos de los riesgos no son atribuibles a la pandemia, ésta sí los acentúa.

Finalmente, otra manera en que se expresó la reflexión sobre la construcción del conocimiento y el aprendizaje fue a través del currículum. Esta idea es importante ya que el trabajo en pandemia necesitó de una adecuación curricular en términos de tiempos, contenidos y secuenciación.

“la otra estrategia era con referencia a lo de currículum (.) tendríamos que hacer un currículum flexible (.) para dar la oportunidad a estos alumnos que se nos fueron con cero de práctica (.) a que pudieran inscribirse ellos (.) por:: su motivación propia a decir “quiero estar en esa sesión de segundo año que está grabada y que me permitan el acceso” >a la mejor no puede tener el tiempo pero puede ingresar a sesiones grabadas que podríamos estar realizando por área< (.) y tener un repositorio de esos videos y luego permitir que los alumnos de otros semestres ingresen a ellos(.) me- sería pienso una estrategia de salida (...) bueno ahí igual (.) bueno sí necesitamos nuevamente equipos colaborativos de profesores del área (.) involucrar a los profesores del área que estén presentes ahí (.) y::: con expertos que conocen bien el manejo de de todo este cambio curricular porque sabemos que eso es como una tarea titánica(.) ¿verdad? (.) pero sí necesitamos como grupos de trabajo guiados con profesionales que dominan este ajuste curricular.”

En esta intervención, la maestra Valeria propone elaborar un currículum flexible. El currículum flexible, desde su perspectiva, tendría la finalidad de dirigirse a ayudar a los estudiantes a cursar materias a las que no tuvieron acceso o que reprobaron, como una “estrategia de salida”. En este sentido, el uso de las tecnologías podría ayudar a las y los estudiantes a reducir el rezago, en lugar de recurrir a materias de forma presencial, asistir a clases grabadas con las temáticas que no aprobaron. Esta estrategia requiere de la colaboración entre las y los docentes con expertos en desarrollo curricular para elaborar estos repositorios de asignaturas y de prácticas por áreas de conocimiento. Esta propuesta resulta innovadora dadas las posibilidades que pueden tener el uso de tecnologías y la flexibilidad en el curso de las asignaturas de las trayectorias estudiantiles, además de que tiene un componente de equidad en las trayectorias escolares.

VI. Reflexiones y puntos de cierre

Como reflexiones finales se puede afirmar que en las voces de las y los docentes de educación media superior y superior que compartieron sus expectativas y prospectivas acerca del retorno a las actividades en las instalaciones de la UNAM, se expresaron múltiples y variadas necesidades, anhelos, deseos, preocupaciones, anticipaciones y propuestas que atraviesan lo social, político, económico, la gestión institucional y los procesos pedagógicos en los espacios universitarios y en el aula. Dos temas recurrentes en las narrativas de las y los docentes se refieren a las condiciones sanitarias y de vacunación, y a la continuidad de las medidas de cuidado de la salud. Sin duda alguna la salud en condiciones de presencialidad es un reto, por lo que la expectativa de volver a ver a sus estudiantes demandará al mismo tiempo el compromiso del cuidado social y personal.

La mayoría de los discursos docentes destacan la mejora permanente y la adecuación en la atención de la enseñanza ante las condiciones de la pandemia, cambios que se hicieron para incorporar herramientas y situaciones que logran mejorar su labor en la práctica. Además, se enfocan de forma propositiva con la esperanza de un cambio y mejoramiento de las situaciones de enseñanza que tuvieron antes y durante la pandemia, en este sentido, los docentes plantean un futuro distinto y prometedor producto de los aprendizajes construidos durante la ERE. La docencia mantiene una respuesta adaptativa, dispuesta, abierta al cambio y resiliente ante la adversidad de los cambios que ocasiona la pandemia y la transición a la educación remota y digital.

Los episodios comunicativos sobre la categoría “*La experiencia de ser universitario*”, dejan ver una comprensión de lo que implica trabajar y ser parte de la Universidad. Esta categoría, en general, se encuentra muy presente en el discurso de las y los docentes de bachillerato, en cuyas narraciones se mencionan limitaciones en las instalaciones. Se identifican posiciones contrapuestas en torno a las condiciones de la infraestructura, de las instalaciones físicas, de las aulas y los espacios escolares. Hay quienes se sienten desatendidos por las autoridades, aún antes de la pandemia, y hay quienes reconocen los esfuerzos en las adecuaciones que se han implementado en sus escuelas. Algunos docentes resaltan la inequidad que existe al comparar diferentes facultades o dependencias de la Universidad en cuanto su infraestructura digital, mencionando que las condiciones no son iguales en todas las escuelas, facultades o dependencias universitarias, también les resultan insuficientes los espacios favorecidos con recursos e insumos que puedan garantizar la salvaguarda de la salud.

Hay una demanda por atender estas condiciones en cuanto al abasto, accesibilidad y disponibilidad, de recursos tecnológicos, personal de apoyo, e insumos necesarios para garantizar los protocolos sanitarios. Es notable destacar que la preocupación por el riesgo sanitario se incrementa cuando se carece de orientaciones oficiales y de las limitaciones propias de los espacios universitarios, lo cual genera tensión entre el deseo de regresar y el temor para enfrentar la presencialidad de forma segura y acompañada.

Pese a ello, se resalta el orgullo de pertenecer a la Universidad, el reconocimiento de su prestigio institucional y la prospectiva positiva que se tiene acerca de la respuesta institucional que puede realizar ante el retorno a las actividades presenciales. Formar parte de la UNAM es un rasgo que da prestigio, es una forma poderosa de identidad para las y los docentes participantes. No parece descabellada la idea de la posibilidad de que este sentido de orgullo y pertenencia propicien la disposición a colaborar en la creación de espacios educativos relevantes al currículo y pertinentes para el desarrollo social durante la pandemia. Esa es la manera que encontraron las y los docentes para desarrollar habilidades y saberes docentes que facilitaron transformaciones e innovaciones en las prácticas cotidianas, las cuales incluyeron el uso y la formación en tecnologías para la educación y otros cursos y talleres para la formación profesional de las y los estudiantes.

De esta manera, la experiencia de formar parte de la comunidad universitaria se expresa en una contradicción y tensión entre las necesidades y recursos limitados de la institución, frente al orgullo de pertenecer a esta casa de estudios, así como el reconocimiento del manejo adecuado de la contingencia y las medidas realizadas hasta ahora.

Muchas reflexiones de las y los docentes se enfocaron en la comprensión de la modalidad híbrida de la que hablan los discursos institucionales como opción para el retorno a las aulas, producto de las prácticas docentes aprendidas y sostenidas durante la pandemia, las estrategias de educación remota como valor agregado a su enseñanza y la recurrencia de sus propias reflexiones personales que probablemente la asocian como una característica de la enseñanza universitaria post-pandemia. Resalta el hecho de que la mayor parte de las expectativas y perspectivas tuvieron un tono positivo y favorable en torno a la educación híbrida. Es posible que las y los docentes de la Universidad tengan la inquietud de sostener esta modalidad educativa por su valor de uso y por el cuidado sanitario, por lo que también esperan orientaciones o lineamientos por parte de las dependencias universitarias y que reconozcan el potencial educativo de los recursos digitales como mediadores en la enseñanza universitaria.

Según las y los docentes, la modalidad híbrida es una alternativa que tiene variantes y expresiones particulares acorde a los contextos educativos en que se lleva a cabo, los recursos de infraestructura con que se cuenta, el tipo de asignatura que se imparte, la habilidad que se pretende desarrollar en los estudiantes y, por lo tanto, los conocimientos que se articulan en dichas actividades educativas. El significado de la educación híbrida se diluye y queda borroso (Sangrá et al., 2019; Semanate-Quiñonez et al., 2022) debido a la complejidad de maneras en que se ha implementado y la falta de unificación desde la política institucional, sobre todo en el tema de flexibilidad curricular y adecuación de los roles y condiciones de trabajo docente.

Hay quienes esperan una modalidad híbrida como una combinación de espacios físicos y digitales intercalados, más apegados a la idea del *blended learning* o aprendizaje mixto (Rodrigues y García, 2022; Alghamdi et al., 2021; Pelletier et al., 2021); otros por su parte conciben lo híbrido en

términos de llevar a cabo clases a través de herramientas tecnológicas que permitan la participación en línea y la participación cara a cara de forma simultánea (Ruiz-Bolívar, 2021; Rashid y Yadav, 2020). En estos dos casos, el énfasis se pone en el uso de herramientas y sus posibilidades de interacción en tiempo real por medio de plataformas de videoconferencia.

Como señalan muchos estudios en la literatura internacional (Pagaldai et al., 2021; Gómez, 2010; y Pischetola, 2022), lo híbrido es un espacio de interconexión de contextos, ya sea simultánea o secuencial, de diversos actores, elementos, tecnologías, condiciones materiales y ámbitos de actividad. Se advierte la necesidad de construir ecologías amplias en educación superior que incorporen la combinación de la enseñanza cara a cara con otro tipo de actividades en línea. Esta combinación necesita planearse con cuidado y necesita de marcos teóricos, conceptuales y pedagógicos, para evitar reproducir las desigualdades y desventajas entre estudiantes de modo que se generen inequidades en el acceso, permanencia y eficiencia educativas. Hay necesidad de contar con una propuesta de enseñanza que sea “explícitamente interseccional y multiparadigmática, basada en un sentido de comunicación como constitutivo de individuos, relaciones, organizaciones, disciplinas y culturas” (Fassett y Atay, 2022, p.148).

Podría inferirse a partir de las narraciones que la educación híbrida exigirá la resignificación de las prácticas en diferentes niveles de la institución y que desafía a los modelos administrativos y pedagógicos de las Instituciones de Educación Superior (Ghislandi y Raffaghelli, 2012; Khanna, 2017; Stewart, 2021). Sin embargo, aun cuando la educación híbrida se concibe como una alternativa potencialmente capaz para modernizar los procesos educativos tradicionales existentes de la UNAM, no se tiene claridad de cómo hacerla ni qué fundamentos pudieran guiar esta transformación.

Es aquí que la investigación de la educación y el desarrollo de modelos y sistemas para una educación superior en el Siglo XXI, obligan a ser dos temas recurrentes y prioritarios en la transformación y reconstrucción cultural de las relaciones sociales y pedagógicas de la Universidad. Es decir, imaginar, investigar, y pensar colectivamente, con toda la inteligencia de la UNAM, para construir nuevos espacios con capacidad de transformación. Diseñar el futuro universitario con nuevas políticas educativas en educación superior con base en la atención, escucha y negociación de la experiencia, voz, necesidades e intereses de las y los docentes y estudiantes.

Por otra parte, las y los docentes de bachillerato manifiestan tener conocimiento acerca de diversas problemáticas que están fuera del alcance de la UNAM, pero que son importantes por las repercusiones que la experiencia docente durante la pandemia ha evidenciado. Estos aspectos, aunque no los puede resolver la Universidad, sí ofrece análisis, información, protocolos, investigación y educación que influyen para la manera de hacer el retorno a la presencialidad cara a cara, principalmente con relación a la seguridad sanitaria, física y psicológica de las y los estudiantes y docentes.

Dentro de la categoría “*Aspectos contextuales que confluyen en la UNAM*” se encontraron temáticas presentes en los relatos de los participantes respecto a la resistencia al cuidado sanitario por parte de los ciudadanos, la poca claridad de los lineamientos políticos acerca de los aforos y las medidas de sana distancia y las malas condiciones de movilidad en el transporte de la Ciudad de México. Otros motivos y razones se identifican en las narrativas de las y los docentes para imaginar un regreso mixto, con menos personas trabajando en los espacios físicos y más expresiones y demostraciones de resistencia para ocupar las aulas y las oficinas pues se desarrolló un apego a la flexibilidad para el estudio y el trabajo (Goldberg, 2022; Ashour et al., 2021).

Otro de los aspectos que requieren mayor consideración, se refiere a las concepciones que se tienen acerca del conocimiento y el aprendizaje. Si bien ésta fue una de las categorías de menor recurrencia, muchas participaciones planteaban una visión del conocimiento que dividía las actividades teóricas y las actividades prácticas. Esta división deviene de la organización curricular por asignaturas teóricas y prácticas y su ponderación en créditos de distinto valor. Pero esta explicación es insuficiente para comprender cómo las y los profesores asumen la fragmentación entre teoría y práctica como una verdad epistemológica; al respecto es necesario investigar más en las conceptualizaciones de estudiantes y docentes. En general, los conocimientos teóricos se enseñan por las y los docentes, mientras que la práctica se desarrolla por el estudiantado (Celman, 1994).

Esta separación entre teoría y práctica fue implantada desde las escuelas europeas con una clara influencia de las ideas dualistas de Descartes (Entwistle, 1969). Según este autor, la suposición subyacente en esta posición consistía en que el pensamiento era la categoría principal de la experiencia y que la práctica se deriva de la teoría: “la experiencia comienza y se centra en el pensamiento y ahí es donde debe estar la escolarización” (p.117). De ahí que la separación entre teoría y práctica no sea una cualidad intrínseca de las disciplinas, los contenidos curriculares, ni las asignaturas, sino que implica una visión epistemológica que se traduce en formas específicas de realizar la docencia. Como lo señala Garrison (2013: p.5), “la teoría y la práctica son subfunciones dentro de la función más amplia de dar significado, conocimiento y valor a nuestras vidas”.

Esta visión ha sido cuestionada desde la teoría de la actividad (Leontiev, 1984; Engeström et al., 1999; Engeness, 2021) y los estudios transculturales al mostrar que subyace una división dualista y arbitraria del conocimiento (Scribner, 1997; Chaiklin y Lave, 1996; Lankshear y Knobel, 2008; Wenger, 1999). Así, plantear lo teórico y lo práctico como dos tipos de conocimiento resulta problemático para estudiar las concepciones acerca del aprendizaje en las instituciones de educación media y superior. Sobre todo, porque aún no hay acuerdo acerca de si son funciones de un mismo tipo de conocimiento o si son dos formas de conocer (Coll, 2010), se confunden la epistemología y la gnoseología, es decir, qué es el conocimiento y el aprendizaje, con cómo es que se conoce determinado tipo de conocimiento.

Existen algunas experiencias educativas en que el conocimiento práctico y el teórico lo anidan mutuamente en un tipo de actividad compleja que abarca ambos conocimientos. Por ejemplo, Crujeiras y Jiménez (2015) señalan como factor determinante el proceso de contextualización en lo que denominan diseño de actividades auténticas abiertas, las cuales se dirigen a solucionar problemas de la vida cotidiana a partir de procesos de investigación, como una forma de vincular el conocimiento teórico relevante al contexto, transformándolo en acciones prácticas durante una actividad de laboratorio de ciencias. En su investigación, mostraron cómo los procesos de indagación durante una clase de la maestría en didáctica de las ciencias, pueden favorecer la vinculación de la teoría y la práctica. En experiencias como esta, el punto central no está en la división teoría y práctica, sino en la centralidad del tipo de prácticas educativas que se promueven en las aulas como el elemento integrador del conocimiento.

Por otra parte, resulta interesante encontrar en las participaciones de las y los docentes, indicios de desplazamientos de concepciones estáticas del conocimiento hacia concepciones dinámicas y flexibles que abarcan las prácticas que favorecen la construcción de conocimientos y el desarrollo curricular en diferentes niveles, lo cual tiene una visión constructivista de estos procesos. Conviene preguntarse ¿qué esperan las y los docentes de la Universidad en relación al tipo de orientaciones y recursos para lograr cambios sustanciales en sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje? y, ¿cómo esperan que estos cambios se hagan y ellos y ellas sean formados para dicho cambio?

La educación remota y digital representó una oportunidad para cuestionar y resignificar las prácticas docentes rutinarias, observar alcances, límites y abrir posibilidades nuevas que los docentes y los estudiantes pueden aprovechar. Las prácticas educativas que ellas y ellos realizan en las aulas universitarias se han vuelto un objeto de reflexión y resignificación. La mayoría de las y los participantes tienen retos, desafíos y problemas que necesitan resolver para garantizar este retorno a las actividades presenciales. Destacan dos retos importantes:

1. El reto de salones saturados de estudiantes y, condiciones sanitarias limitadas como agua en los baños y jabón; o salones bien ventilados y espaciosos para guardar una sana distancia física, a pesar de los cubrebocas.
2. Otro desafío que mencionan es la selección y secuenciación de contenidos de aprendizaje en planes de estudios saturados. ¿Cómo y con qué criterios priorizar los contenidos programáticos para atender las necesidades e intereses de aprendizaje de las y los estudiantes? ¿De qué manera se deben priorizar y flexibilizar las secuencias didácticas?

Las y los profesores mantienen una actitud positiva frente al uso de la mediación tecnológica en la educación superior con relación a su práctica de enseñanza, de forma concreta en función del uso de los recursos tecnológicos que aprendieron a usar durante la contingencia sanitaria, mismos saberes que pretenden conservar, reforzar, mejorar e innovar en el desarrollo de la docencia en la

“nueva normalidad”. La conservación de la mediación tecnológica en combinación con la presencialidad es una alternativa viable para la enseñanza universitaria. Esto representaría esfuerzos de formación extendidos en la UNAM para un cambio en la concepción de la “enseñanza tradicional” en las aulas universitarias, así como políticas pedagógicas, educativas y una dirección orientada a los principios y recursos de la educación a distancia, del uso de las tecnologías digitales para la enseñanza y el aprendizaje, así como de la construcción de nuevos espacios de interacción pedagógica.

La resignificación de prácticas educativas posibilitó la emergencia y valoración de diferentes formas de entender y realizar la enseñanza, que son el resultado de las adecuaciones en torno a una educación remota y a distancia, la cual retó a las y los docentes en cuanto al uso de herramientas que no manejaban previamente. Se desarrollaron formas de interacción distintas, se identificaron y procuró atender las condiciones desiguales que no se habían contemplado, así como la reconsideración del valor de ciertos espacios que empleaban para desarrollar las actividades educativas y la emergencia de otros espacios y ambientes digitales y en línea alternativos.

Las y los docentes dan nuevo sentido a su práctica asumiendo responsabilidades pedagógicas y tecnológicas, así como las interacciones y diseño de actividades de aprendizaje que resultan de estas dos responsabilidades. Las interacciones pedagógicas movieron a las y los docentes hacia un contrapeso en el rol activo de las y los estudiantes para su aprendizaje, más agencia y desarrollo de autonomía.

La agencia viene de diseñar una práctica o actividad educativa a través de acciones con un orden y dirección compartidos con las y los estudiantes u otros docentes. Se realizaron conjuntos de acciones con un motivo específico (Leontiev, 1984), el de adecuar su docencia en línea y a distancia de forma emergente y de emergencia para hacer frente a la pandemia. Esta redirección dio sentido a su práctica docente a través del uso y diseño de herramientas tecnológicas para la educación o la creación de algunas técnicas e instrumentos simbólicos acordes a las nuevas maneras de educarse desde casa mediados por las tecnologías.

Otros temas recurrentes y que se tratan a lo largo del informe son los aspectos que durante la pandemia repercutieron en la práctica docente y el aprendizaje, que se refieren persistentemente, uno es el tema de la salud mental de las y los estudiantes, y el apoyo psicológico con que contaron. Las y los docentes reportan que en comparación con las y los estudiantes perciben que no se les consideró de la misma manera que a las y los estudiantes, a pesar de los duelos y preocupaciones que también vivieron. Este tema es de suma importancia, no ha de dejarse de lado, y se puede retomar en un futuro cercano, pues no solo la salud física de las y los docentes se vio agravada, también su salud mental, afectando directamente en su práctica docente en el retorno a la presencialidad.

Finalmente, frente a los diversos desafíos y retos de formación y práctica docente, así como vida universitaria que subyacen a la modalidad escolar mixta o híbrida, y el riesgo sanitario que continúa todo el año 2022, se concluye que la creatividad y la resiliencia docentes son los dos recursos de respuesta a la educación remota y de emergencia en tiempos de crisis epidemiológica. También, destacan la resignificación del aprendizaje y la enseñanza, las interacciones pedagógicas y los roles y funciones dinámicos de los distintos actores en ambientes virtuales de educación.

En este estudio se recuperan el sentido ético y profesional del ser maestro en la Universidad como valores del trabajo docente universitario, ellas y ellos son responsables y comprometidos; así como el compromiso docente renovado, los valores de la flexibilidad y la reconfiguración en las prácticas docentes se perciben fundamentales. Asimismo, se visibilizan los recursos tecnológicos disponibles y se reflexiona acerca de las acciones implementadas por las y los docentes que solucionan y atienden las limitaciones y los riesgos del retorno a la presencialidad mediada por tecnologías, con nuevas prácticas para la enseñanza y el aprendizaje.

De este modo, las y los docentes hacen hincapié en aquellos aspectos que engloban y repercuten directa o indirectamente en su práctica, en los aspectos que están bajo su control mejorar y transformar. Paralelamente, el profesorado alude que necesita del compromiso de las autoridades institucionales para la toma de decisiones efectivas e incluyentes que fomenten una transformación necesaria y marque el inicio de una nueva era en la educación de la [UNAM](#).

VII. Bibliografía

- Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. (2020, 16 de marzo). Diario Oficial de la Federación [México]. Secretaría de Gobernación.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020#gsc.tab=0
- Acuerdo por el que se establecen acciones extraordinarias para atender la emergencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2. (2020, 31 de marzo). Diario Oficial de la Federación [México]. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590914&fecha=31/03/2020&print=true
- Alghamdi, A., El-Hassan, W., Al-Ahdal, A., & Hassan, A. (2021). Distance Education In Higher Education In Saudi Arabia In The Post-Covid-19 Era. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13(3), 485-501. <https://doi.org/10.18844/wjet.v13i3.5956>
- Alonso, L. (2003). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. (2.a ed.) Fundamentos.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Ashour, S., El-Refae, G.A., & Zaitoun, E.A. (2021). Post-pandemic Higher Education: Perspectives from University Leaders and Educational Experts in the United Arab Emirates. *Higher Education for the Future*, 8(2), 219-238.
<https://doi.org/10.1177/23476311211007261>
- Appadurai, A. (2015). *El futuro como hecho cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- Austin, J. (1975). *How to Do Things with Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bassi, J. (2015). El código de transcripción de Gail Jefferson: adaptación para las ciencias sociales. Gail Jefferson's transcription code: adaptation for its use in social sciences research. *Quaderns de Psicologia*, Vol. 17, No 1, 39-62. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1252>
- Baum, S. & McPherson, M. (2019). The Human Factor: The Promise & Limits of Online Education. *Daedalus*. 148(4). https://doi.org/10.1162/DAED_a_01769
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. SAGE Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781849209175>
- Buber, M. (1974). *Yo y tú*. Herder.
- Camacho, J. (2021). El teletrabajo, la utilidad digital por la pandemia del COVID-19. *Revista latinoamericana de derecho social*, (32), 125-155.
<https://doi.org/10.22201/ij.24487899e.2021.32.15312>

- Castro, M., & Tumibay, G. (2021). Literature Review: Efficacy Of Online Learning Courses For Higher Education Institution Using Meta-Analysis. *Educ Inf Technol* 26, 1367–1385. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10027-z>
- Celman, S. (1994), La tensión teoría-práctica en la educación superior, en *Revista IIICE*, año III, núm. (5), 56-62. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/flodigital/4914>
- Chaiklin, S. & Lave, J. (1996). Understanding Practice. *Perspectives on Activity and Context*. Cambridge University Press.
- Coates, J. (1996) *Women Talk. Conversation Between Women Friends*. Oxford: Blackwell.
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED). (2021). *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama General*. UNAM, CUAIEED. https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital_V06-29-10-21.pdf
- Coll, C. (2010). La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico/conocimiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 151-159. <https://doi.org/10.1174/021037010791114553>
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Ediciones Morata.
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2010). "Multialfabetización": nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 25(98), 53-92. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3616427.pdf>
- Corona, S. (2022, 8 de enero) México comenzará la vacunación de refuerzo para profesores el 12 de enero. <https://elpais.com/mexico/2022-01-08/mexico-comenzara-la-vacunacion-de-refuerzo-para-profesores-el-12-de-enero.html>
- Creswell, J. & Poth, Ch. (2018). *Qualitative Inquiry Research Design. Choosing Among Five Approaches*. (4.a ed.) Sage.
- De Agüero-Servín, M., Benavides-Lara M.A., Rendón-Cazales, V., Pompa-Mansilla, M., Hernández, A.; Sánchez-Mendiola, M. (2021). Los retos educativos durante la pandemia de COVID-19: segunda encuesta a profesoras y profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 22 (5). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.5.13>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). La investigación cualitativa como disciplina y práctica. En Denzin, N, y Lincoln, Y. (Coord.) *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa vol.I*. (pp. 43 -101). Gedisa.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). Talk at work. Interaction in institutional settings. *Language in Society*, 4 (25), 616-620. <https://www.jstor.org/stable/4168741>
- Dirección General de Comunicación Social [DGCS] (agosto 20, 2021). Lineamientos generales para el regreso a las actividades universitarias en el marco de la pandemia de covid-19. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_676.html.
- Domingo, J, y de Lara Ferré, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Ediciones Morata.

- Engeness, I. (2021). *P.Y. Galperin's Development of Human Mental Activity. Lectures in Educational Psychology*. Springer.
- Engeström, Y.; Mettinen, R.; & Punämak, R-L. (Eds.). (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press.
- Entwistle, H. (1969). Practical and theoretical learning. *British Journal of Educational Studies*, 17(2), 117-128. <https://doi.org/10.1080/00071005.1969.9973245>
- Expósito, C., y Marsollier, R. (2021). Percepción docente de las debilidades del sistema educativo en el regreso a las aulas. *Revista Educación Las Américas*, 11(1), 1-16.
DOI: <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.136>
- Fassett, D. y Atay, A. (2022). Reconciling romanticization and vilification: constituting post-pandemic communication pedagogy. *Communication Education*, 71(2). 146-148, <https://doi.org/10.1080/03634523.2021.2022731>
- Fox, S. (1997). Situated learning theory versus traditional cognitive learning theory: Why management education should not ignore management learning. *Systems practice*, 10(6), 727-747. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1007/BF02557922>
- Garrison, J. (2013). 2012 Dewey Lecture: Making Meaning Together Beyond Theory and Practice. *Education and culture*, 29(2), 5-23. <http://pbidi.unam.mx:8080/login?url=https://www.jstor.org/stable/10.5703/educationculture.29.2.5>
- Gee, J. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. Routledge.
- Ghislandi, P. M. M., & Raffaghelli, J. E. (2012). Implementing Quality e-learning in Higher Education: change efforts, tensions and contradictions. In *ICERI2012 Proceedings* (pp. 1107-1117). IATED. <https://library.iated.org/view/GHISLANDI2012IMP>
- Goldberg, E, (2022, 9 de junio). A Full Return to the Office? Does 'Never' Work for You? The New York Times. <https://c3.ai/what-bosses-lost-in-the-fight-against-empty-offices-leverage/>
- Gómez, L. (2010). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(1), 3. DOI: [10.7238/RUS.711.655](https://doi.org/10.7238/RUS.711.655)
- Hahn, C. (2008). *Doing qualitative research using your computer: A practical guide*. SAGE
- Hodges, C. y Fowler, D. (2020). The COVID-19 Crisis and Faculty Members in Higher Education: From Emergency Remote Teaching to Better Teaching through Reflection. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(1), 118-122. <https://doi.org/10.32674/jimphe.v5i1.2507>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B. Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. EDUCASE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

- Holland, D., & Lave, J. (2001). *History in person: Enduring struggles, contentious practice, intimate identities*. School of American Research Press.
- Jefferson, G. (1984). On the organization of laughter in talk about troubles. In J. Maxwell Atkinson & John Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp.346-369). Cambridge University Press.
- Joint Information Systems Committee (JISC). (2020). *Blended learning: a synthesis of change. A study based on contributions from universities in Wales, in light of Covid-19*. Universities of Wales.
- Kalman, J., y Rendón, V. (2016). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 29-48.
DOI: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.uhca>
- Khanna, P. (2017). A conceptual framework for achieving good governance at open and distance learning institutions, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 32:1, 21-35, DOI: [10.1080/02680513.2016.1246246](https://doi.org/10.1080/02680513.2016.1246246)
- Kolesnikova, A. (2021). Lessons from the COVID-19 Pandemic: Boosting Student Engagement. *Russian Language Journal*, 71(2), 10. <https://scholarsarchive.byu.edu/rlj/vol71/iss2/10>
- Lankshear, C. & Knobel, M. (Eds.). (2008). *Digital Literacies: Concepts, Politics and Practices*. Peter Lang.
- Lankshear, C., and Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. Open University Press.
- Lapada, A., Fabrea, M. F., Robledo, A., & Farooqi, Z. (2020). Teachers' Covid-19 Awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>
- Le Moigne, J. L. (1997). Les épistémologies constructivistes. Un nouveau commencement (3) L'auto-éco-ré-organisation des épistémologies constructivistes. *Sciences de la société*. nº42. doi: <https://doi.org/10.3406/sciso.1997.1356>
- Leontiev, A. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. Cartago.
- McDermott, V., & Ashby-King, D. T. (2021). "It's Been a Good Reminder That Students Are Human Beings": An Exploratory Inquiry of Instructors' Rhetorical and Relational Goals during COVID-19. *Journal of Communication Pedagogy*, 5, 62-77. DOI:[10.31446/JCP.2021.2.10](https://doi.org/10.31446/JCP.2021.2.10)
- Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study (Vol. 2, pp. 214-253). In Bickman y Rog (Eds.) *The SAGE handbook of applied social research methods*. SAGE.

- Michel, A. (2015). Dualism at work: The social circulation of embodiment theories in use. *Signs and Society*, 3(S1), S41-S69. DOI: <https://doi.org/10.1086/679306>
- Miles, M. B.; Huberman, A. M.; Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. (3.a ed.). Sage.
- Naderifar, M., Goli, H., & Ghaljaie, F. (2017). Snowball sampling: A purposeful method of sampling in qualitative research. *Strides in Development of Medical Education*, 14(3). DOI: <https://doi.org/10.5812/sdme.67670>
- Navarrete-Cazales, Z., y Manzanilla-Granados, H. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 65-82. <https://dx.doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.4>
- Pagaldai, A., Aguirre, A., y Ipiña, N. (2021). Percepciones del profesorado universitario y de futuros docentes hacia un modelo híbrido. El caso de la facultad de humanidades y ciencias de la educación de Mondragón Unibertsitatea. *Journal of Supranational Policies of Education*, (14), 43-56 DOI: <https://doi.org/10.15366/jospoe2021.14.003>
- Parchoma, G. (2014). The contested ontology of affordances: Implications for researching technological affordances for collaborative knowledge production. *Computers in Human Behavior*, 37, 360-368. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.028>
- Pelletier, K., Brown, M., Brooks, C., McCormack, M., Reeves, J. & Arbino, N. (2021). *2021 EDUCAUSE Horizon Report: Teaching and Learning Edition*. EDUCAUSE.
- Pinargote-Macías, E. I., Vega Intriago, J. O., Moreira Choez, J. S., y Díaz Macías, T. M. (2022). Competencias del docente universitario en tiempos de pandemia. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(7), 347-359. DOI: <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.23>
- Pischetola, M. (2022). Teaching Novice Teachers To Enhance Learning in the Hybrid University. *Postdigital Science and Education*, 4(1), 70-92. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00198-1>
- Prinsloo, P. (2020). (Re) Claiming Humanity, Reclaiming Hope: The Role Of Higher Education In The 21st Century. *Revista Nacional de Administración* 11(1), 85 - 93. <http://dx.doi.org/10.22458/rna.v11i1.3001>
- Rambusch, J., y Ziemke, T. (2005, July). The role of embodiment in situated learning. In *Proceedings of the 27th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 1803-1808). Lawrence Erlbaum.
- Rashid, S., & Yadav, S. S. (2020). Impact of covid-19 pandemic on higher education and research. *Indian Journal of Human Development*, 14(2), 340-343. <https://doi.org/10.1177/0973703020946700>
- Real Academia Española [RAE]. (2022). Presencia. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/presencia>
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European journal of social theory*, 5(2), 243-263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>

- Reich, J. & Mehta J. (2021) Healing, Community, and Humanity: How Students and Teachers Want to Reinvent Schools Post-COVID. Retrieved from <https://edarxiv.org/nd52b>
- Rendón-Cazales, V. J., de Agüero-Servín, M. de las M., Benavides-Lara, M. A., y Pompa-Mansilla, M. (2022). Discursos pedagógicos de docentes sobre estudiantes universitarios: déficit y riqueza. *Magis, Revista internacional de investigación en educación*, 15, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.dpde>
- Rodrigues, A., & García, D. (2022). Instructional Methods and Hybrid Learning in Preservice Teacher Education—Case Studies in Portugal and Spain. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 22(3), 47-60. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i3.5080>
- Rof, A., Bikfalvi, A. & Marques, P. (2022). Pandemic-Accelerated Digital Transformation of a Born Digital Higher Education Institution: Towards a Customized Multimode Learning Strategy. *Educational Technology & Society*, 25(1). 124-141.
- Román F, Fores A, Calandri I, Gautreaux R, Antúnez A, Ordehi D, Calle L, Poenitz V, Correa KL, Torresi S, Barcelo E, Conejo M, Allegri R y Ponnet V. (2020). Resiliencia en docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *Journal of Neuroeducation*. 2020; 1(1); 76-87. <https://orcid.org/0000-0001-7741-3602>
- Romeu, V. (2021). Sujeto, significado y sociedad. El papel de la dinámica comunicativa en el análisis histórico de lo social. *Quórum Académico*, 18(2), 79-106. <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/quorum/article/view/37086>
- Rughoobur-Seetah, S. & Aminah-Hosano, Z. (2021). An evaluation of the impact of confinement on the quality of e-learning in higher education institutions. *Quality Assurance in Education*. 29(4), 422-444. DOI: <https://doi.org/10.1108/qae-03-2021-0043>
- Ruiz-Bolívar, C. (2022). Enfoque tecno-pedagógico post COVID-19: una propuesta para las instituciones de Educación Superior de América Latina. *Investigación y Postgrado*, 36(2), 9-23. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/9677>
- Sánchez-Mendiola, M. Martínez, A. Torres, R. de Agüero, M. Hernández, A., Benavides, M. Rendón, V. y Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21 (3), 1-24, <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Sangrá, A.; Raffaghelli J. E.; & Guitert-Catasús, M. (2019). Learning ecologies through a lens: Ontological, methodological and applicative issues. A systematic review of the literature. *British Journal of Educational Technology*. 50(4), 1619-1638. <https://doi.org/10.1111/bjet.12795>
- Scribner, S. (1997). *Mind and social practice: Selected writings of Sylvia Scribner*. Cambridge University Press.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía y lenguaje*, Barcelona: Planeta Agostini.

- Semanate-Quiñonez, H., Upegui-Valencia, A., & Upegui-Valencia, M. (2022). *Blended learning, avances y tendencias en la educación superior: una aproximación a la literatura. Informador Técnico*, 86(1), 46-68. <http://doi.org/10.23850/22565035.3705>
- Steffe, L., & Gale, J. (Eds.). (1995). *Constructivism in education*. Lawrence Erlbaum.
- Stewart, W. H. (2021). A global crash-course in teaching and learning online: A thematic review of empirical Emergency Remote Teaching (ERT) studies in higher education during Year 1 of COVID-19. *Open Praxis*, 13(1), 89-102. DOI: <https://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.13.1.1177>
- Schatzki, T. (2002). Social science in society. *Inquiry*, 45(1), 119-138. <https://doi.org/10.1080/002017402753556652>
- Urrutia, M., Ortiz, S., y Jaimes, A. (2020). Emociones de docentes de la educación media superior ante los cambios del entorno durante el confinamiento por el Covid-19. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 187–196. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n2.v1.1970>
- Van Oers, B. (1998). From context to contextualizing. *Learning and instruction*, 8(6), 473-488. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00031-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00031-0)
- Verde, A. & Valero, J. M. (2021). Teaching and Learning Modalities in Higher Education During the Pandemic: Responses to Coronavirus Disease 2019 From Spain. *Frontiers in Psychology*. 12(648592). https://doi_10.3389/fpsyg.2021.648592
- Wang, Y., Han, X., & Yang, J. (2015). Revisiting the Blended Learning Literature: Using a Complex Adaptive Systems Framework. *Educational Technology & Society*, 18 (2), 380–393. <https://www.jstor.org/stable/pdf/jeductechsoci.18.2.380.pdf>
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.

