



Revisión crítica de la literatura: la docencia universitaria en la post-pandemia¹

Víctor Jesús Rendón-Cazales²

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

Miguel Ángel Hernández-Alvarado³

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

María de las Mercedes de Agüero-Servín⁴

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEP), México

*Autor de correspondencia: victor_rendon@ceide.unam.mx

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Rendón-Cazales, V., Hernández-Alvarado, M. & Agüero-Servín, M. (2024). Revisión crítica de la literatura: la docencia universitaria en la post-pandemia. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 8(14), 222-244. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog24.02081413>

Recibido: febrero 15 de 2023/ **Revisado:** junio 16 de 2023/ **Aceptado:** noviembre 11 de 2023

¹ Artículo derivado del proyecto de investigación "Perspectivas de docentes y estudiantes ante la Educación Remota de Emergencia (ERE) y el posible retorno a las actividades presenciales en la UNAM", avalado y financiado por CUAIEED-UNAM.

² Doctor en Ciencias con la Especialidad en Investigaciones Educativas, Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN). Coordinador de Generación y Disseminación del Conocimiento en la CEIDE-UNAM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7937-562X>. E-mail: victor_rendon@ceide.unam.mx. Ciudad de México, México.

³ Doctor en Educación, Universidad Intercontinental (UIC). Jefe del Departamento de Análisis del Conocimiento en Educación de la CEIDE-UNAM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2248-4336>. E-mail: miguel_hernandez@ceide.unam.mx. Ciudad de México, México.

⁴ Doctora en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, UAA. Subdirectora del área de Innovación Educativa y Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Media Superior-SEP. ORCID: <https://orcid.org/000-0003-4564-2472>. E-mail: mercedes.deaguero@sems.gob.mx. Ciudad de México, México

Resumen. *Introducción:* A más de dos años de que la Organización Mundial de la Salud decreta la pandemia por Covid-19, las instituciones de educación superior han emprendido el retorno de las actividades presenciales en lo que se conoce como educación post-pandemia. *Método:* El presente trabajo es una revisión crítica y sistematizada sobre el tema de la docencia universitaria en la post-pandemia, a través del método SALSA (Grant & Booth, 2009), con el cual se elaboró un plan que incluyó la búsqueda de la literatura en las bases de datos Scopus, Eric, Google Académico, BidiUNAM y Scielo. Se incluyeron 42 textos de diferentes países que se analizaron cualitativamente. *Resultados:* Se examinaron estudios realizados en 24 países diferentes, de donde emergieron cinco categorías de análisis según el contenido de los textos: a) Transición hacia la educación híbrida; b) Competencias y formación docente; c) Impacto y lecciones aprendidas de la educación remota y digital; d) Posibilidades y restricciones en el acceso a prácticas digitales; y e) Modelos educativos para la post-pandemia. *Conclusiones:* Se encontró una tendencia general a considerar la educación en post-pandemia como una continuidad en el uso de tecnologías digitales; la construcción de un modelo híbrido que se entiende de forma polisémica; una transición hacia actividades en donde los alumnos tienen un papel protagónico; la necesidad de formación del profesorado en distintos tipos de habilidades; así como formular teóricamente lo que significa la educación bajo un modelos híbrido o mixto.

Palabras clave: docencia, pandemia, análisis documental, tecnología de la comunicación, educación superior.

Critical review of literature: university teaching in the post-pandemic era

Abstract: *Introduction:* Over two years after the World Health Organization declared the Covid-19 pandemic, institutions of higher education have embarked on the return to in-person activities in what is known as post-pandemic education. *Method:* This study is a critical and systematic review of the literature on university teaching in the post-pandemic context, using the SALSA method (Grant & Booth, 2009). The plan included literature searches across databases such as Scopus, Eric, Google Scholar, BidiUNAM, and Scielo. A total of 42 texts from different countries were qualitatively analyzed. *Results:* Studies conducted in 24 different countries were examined, resulting in five categories of analysis based on text content: a) Transition to hybrid education; b) Competencies and teacher training; c) Impact and lessons learned from remote and digital education; d) Possibilities and limitations in accessing digital practices; and e) Educational models for the post-pandemic era. *Conclusions:* A general trend was observed, considering for the post-pandemic education as a continuation of digital technology use; the construction of a multifaceted hybrid model; a shift toward student-centered activities; the need for teacher training in various skills; and theoretical formulation of what education means under a hybrid or mixed model.

Keywords: teaching, pandemic, documentary analysis, communication technology, higher education.

Revisão crítica da literatura: o ensino universitário na pós-pandemia

Resumo: *Introdução:* Mais de dois anos após a Organização Mundial da Saúde declarar a pandemia de Covid-19, as instituições de ensino superior começaram a retomar as atividades presenciais no que é conhecido como educação pós-pandêmica. *Método:* Este trabalho é uma revisão crítica e sistematizada sobre o ensino universitário pós-pandêmico, utilizando o método SALSA (Grant & Booth, 2009), com o qual foi elaborado um plano que incluiu a busca de literatura nas bases de dados Scopus, Eric, Google Acadêmico, BidiUNAM e Scielo. Foram incluídos 42 textos de diferentes países que foram analisados qualitativamente. *Resultados:* Foram analisados estudos realizados em 24 países diferentes, dos quais emergiram cinco categorias de análise de acordo com o conteúdo dos textos: a) Transição para a educação híbrida; b) Competências e formação de professores; c) Impacto e lições aprendidas com a educação remota e digital; d) Possibilidades e restrições no acesso a práticas digitais; e) Modelos educacionais para o pós-pandemia. *Conclusões:* Foi observada uma tendência geral de considerar a educação pós-pandêmica como uma continuidade no uso de tecnologias digitais; a construção de um modelo híbrido que é entendido de forma polissêmica; uma transição para atividades onde os alunos têm um papel protagonista; a necessidade de formação de professores em diferentes tipos de habilidades; bem como formular teoricamente o que significa a educação sob um modelo híbrido ou misto.

Palavras-chave: ensino, pandemia, análise documental, tecnologias de comunicação, educação superior.

Introducción

Después de más de dos años de que la pandemia por Covid-19 fuera declarada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la vida en las diferentes esferas sociales se ha reconfigurado. En este proceso, las tecnologías digitales han cobrado relevancia, pero al mismo tiempo, un sector de la población ha sufrido las consecuencias negativas del acceso desigual a prácticas digitales. Si bien hubo diferentes medidas de prevención para reducir el número de pacientes hospitalizados, el confinamiento y el distanciamiento social fueron las estrategias generalizadas en muchas partes del mundo.

A fines de marzo de 2020 la mayoría de las escuelas cerraron sus instalaciones y comenzaron a movilizar sus actividades hacia el trabajo a distancia. Este momento marcó el inicio de una transición hacia lo que se denominó Educación Remota de Emergencia (ERE), estrategia temporal que cambió los procesos educativos para reducir las interacciones cara a cara y usar medios tecnológicos para la enseñanza de manera remota (Hodges y Flower, 2020).

El tiempo de confinamiento fue distinto en los diferentes países del mundo. En el caso de América Latina, la región ha sido considerada una de las zonas más afectadas por el cierre (Plasencia-Díaz, 2021), ya que en esta región la mayoría de los países superaron las 70 semanas de confinamiento; mientras que en países como Portugal y España fueron de 24 y 15 semanas respectivamente (Marquina et al., 2022).

En este contexto, las instituciones de educación superior (IES) se vieron obligadas a adaptar y/o transformar los diferentes aspectos pedagógicos, flexibilizar procesos administrativos, seleccionar, jerarquizar y secuenciar los contenidos curriculares, incorporar herramientas y medios digitales, entre otras (Lapada et al., 2020).

La dimensión socioafectiva también tuvo repercusiones importantes, ya que la incertidumbre, el temor, la ansiedad y el desconcierto fueron emociones generalizadas tanto en estudiantes como docentes, producto de la evolución de la pandemia, el estrés derivado del confinamiento, así como por la necesidad de aprender a usar –sobre la marcha– herramientas y medios digitales que para muchos resultaban lejanos a sus realidades cotidianas (Román et al., 2020). Aunado a esto, muchos estudiantes y docentes no tuvieron las mismas oportunidades para la continuación de sus trayectorias y labores educativas por lo que el cambio a la virtualidad, significó la ampliación de la brecha digital que ya existía previamente a la pandemia del Covid-19 (Pirela-Espina, 2022).

Durante el 2021, este contexto estuvo marcado por la incertidumbre en todos los niveles educativos debido a la evolución inestable de la pandemia con las variantes del virus Alpha, Beta, Gamma y Delta, el desarrollo de las vacunas y la presión de diversos sectores para reabrir las actividades en los espacios institucionales. En muchos países el retorno a las actividades presenciales no había sido planificado, a pesar de que la literatura mostraba la necesidad de replantear los procesos institucionales de gestión y las prácticas educativas, para anticipar situaciones que pudiesen generar desigualdades en el acceso a una educación de calidad (Rashid y Yadav, 2020).

Esta situación generó inestabilidad en las maneras en que se desarrollarían las actividades educativas en los espacios universitarios. En el caso de la docencia, al ser parte del sector poblacional de edad mayor, el riesgo a contagiarse de Covid-19 y desencadenar un cuadro agudo podía ser más alto que el de la población más joven. Esto provocó temor, angustia, preocupación y una demanda para que se garantizaran las condiciones sanitarias mínimas para reducir el riesgo de contagio, ya que el retorno a las actividades presenciales se debió a la presión política y económica más que a la reducción de la letalidad del virus. Además, existían problemáticas relacionadas al reacondicionamiento de los espacios físicos, la dotación de infraestructura y suministro de insumos sanitarios.

Aunado a estas problemáticas, existían muchas expectativas sobre el retorno y la manera en que las clases presenciales se desarrollarían. Algunos pensaban que la interacción cara a cara podría potencializar más el aprendizaje, sin embargo, no siempre se consideraban todas las situaciones asociadas que se venían arrastrando durante la parte más activa de la pandemia como el deterioro de la salud física y mental, el cansancio, la reducción de ingresos económicos, las limitantes en el uso de recursos tecnológicos, entre otras cosas. En este sentido, la realidad en la post-pandemia no solo significó un aspecto de salud, sino también una situación relacionada a condiciones económicas, educativas, tecnológicas y sociales.

Es por ello, que la siguiente revisión crítica de la literatura está enfocada en analizar la literatura educativa que aborda el tema de la docencia universitaria y el retorno a las actividades presenciales en situación de post-pandemia. En este sentido, el objetivo principal de este trabajo es revisar literatura científica sobre la docencia universitaria en la época post-pandemia para identificar tendencias, comparaciones entre países y problemáticas específicas. Para lograr esto, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son los problemas que se abordan en la investigación educativa sobre la docencia universitaria en la época de post-pandemia?

¿Cuáles son las tendencias y relaciones entre las dimensiones de la docencia con los escenarios de post-pandemia en Latinoamérica y otras partes del mundo?

Marco teórico

La noción de “post-pandemia” abarca un período caracterizado por dinámicas individuales y sociales emergentes posterior al confinamiento provocado por el Covid-19. Este retorno gradual a las actividades sociales y educativas en los espacios físicos se ha gestionado mediante medidas gubernamentales destinadas a salvaguardar la salud pública y reactivar la economía. En el ámbito universitario, el regreso a las clases presenciales, en las aulas y demás espacios universitarios, marcó el inicio de la educación post-pandemia, caracterizada por la anticipación de diversos escenarios que retoman las lecciones aprendidas durante la crisis sanitaria y las posibles contingencias futuras. En algunos países, el peor escenario consistió en no levantar el confinamiento o volver a un nuevo confinamiento total o parcial. Por lo tanto, se mantuvo la expectativa de que, desde la experiencia transformadora del confinamiento, las cosas deberían hacerse de manera diferente a como se hacían en “tiempos preCOVID” (García-Aretio, 2021, p.13).

Desde una perspectiva centrada en el cambio, el término “post-pandemia” hace referencia a la transición hacia una nueva normalidad social, que requiere un replanteamiento de los roles, funciones y conexiones entre las personas y espacios de interacción (Velázquez-Cigarroa y Tello-García, 2021), en donde se producen dinámicas individuales y sociales que son particu-

lares y novedosas, y que emergen después del confinamiento ocasionado por el Covid-19. En este proceso, es fundamental adoptar enfoques abiertos, diversos, flexibles e inclusivos que no solo preserven la habitabilidad y la seguridad sanitaria, sino que también integren dimensiones tecnológicas, éticas y de cuidados (García-Aretio, 2021). Esto implica la necesidad de desarrollar nuevos enfoques combinados que sean adecuados a las circunstancias cambiantes.

La adaptación de las instituciones educativas a esta nueva realidad implica más que simples ajustes físicos como el rediseño de aulas y la implementación de grupos reducidos. Es necesario considerar una estrategia integral para los cuidados de la salud que considere las dificultades que se presentan en la interacción de un gran número de estudiantes y docentes que conviven en formato presencial durante las mismas horas y en los mismos espacios que se utilizaban antes de la pandemia. Maquera et al. (2021) mencionan que, “se espera que las clases y los contextos de interacción en la nueva normalidad evolucionen hacia escenarios de trabajo diversos” (p. 136). Por lo tanto, es importante considerar situaciones de enseñanza-aprendizaje combinadas, mixtas e híbridas como respuesta a las medidas de prevención sanitaria.

La incorporación de mediaciones digitales es una consecuencia positiva del confinamiento. Se considera que, al acelerarse el uso pedagógico de las mediaciones tecnológicas para salvaguardar la salud, las instituciones educativas configuraron nuevas modalidades educativas y al mismo tiempo se enfrentaron a nuevos desafíos. Sobre esta incorporación, Plasencia- Díaz (2021) sostiene que, “entre las lecciones que la pandemia trajo a la educación a nivel mundial están: la innovación en educación es urgente, transformar las escuelas desde lo tradicional a lo digital es costoso pero impostergable” (p.12). Estos cambios y problemáticas moldean a la escuela post-pandemia, misma que, en síntesis, se perfila como un espacio educativo más adaptativo y resiliente, capaz de integrar lo mejor de los modelos presenciales y en línea para permitir que el estudiantado continúe sus trayectorias formativas (García-Aretio, 2021).

Método

Para realizar una revisión crítica y sistematizada de la literatura, es necesario seguir un procedimiento metódico y transparente, el cual ofrece rigurosidad y solidez a los hallazgos. Si bien existen muchos tipos de revisiones de la literatura científica que incluyen la revisión crítica, la revisión de la literatura, el mapeo sistemático, el meta-análisis, la revisión sistemática cualitativa, entre otros (Grant y Booth, 2009), el presente trabajo optó por realizar una revisión crítica y sistematizada para tener un panorama de la literatura que aborda el tema de la enseñanza universitaria en la post-pandemia.

Las revisiones sistematizadas nos permiten conocer el estado de conocimiento sobre un área, identificar tendencias y carencias de información, así como robustecer evidencias en áreas que son aceptadas, pero que no tienen suficiente respaldo. Este tipo de estudios tiene un pro-

pósito, una pregunta guía, estrategias de búsqueda, criterios de inclusión, así como una evaluación cualitativa de los documentos (Jesson et al., 2011). Para lograr esto, se requiere la realización de un procedimiento organizado, metódico y transparente que permitan su replicabilidad (Littell et al., 2008), ya que su método busca minimizar el error y el sesgo.

De esa manera, para desarrollar este trabajo, se retomó el método SALSA (Grant y Booth, 2009), siglas en inglés que denotan búsqueda (Search), evaluación (Appraisal), síntesis (Synthesis) y análisis (Analysis), procedimiento que se dirige a analizar de forma crítica los textos y proponer diferentes formas de interpretación (De Agüero Servín et al., 2022). En un primer momento, se elaboró un plan que incluyó la revisión de la literatura en recursos bibliográficos como Scopus, Eric, Redalyc, Dialnet, Scielo, Google Académico y BidiUnam; las dos primeras para encontrar información internacional sobre el tema, en lengua inglesa, mientras que las últimas sobre la investigación en Latinoamérica, en idioma español. Dado que la pandemia por Covid-19 comenzó a finales del año 2019 y que la realización de la presente revisión crítica y sistematizada fue en julio y agosto de 2022, el tiempo de búsqueda se limitó a ese período (enero de 2019 - agosto de 2022). Los descriptores o palabras clave que se consideraron para su combinación en las sintaxis de búsqueda fueron los siguientes:

- Para búsquedas en inglés: Online learning, Offline learning, Post-pandemic, College education, Teaching, Speculations.
- Para búsquedas en español: Post-pandemia, Educación superior, Docencia, Docentes, Universidades, Post-covid, Expectativas.

Los criterios de inclusión de los documentos para analizar fueron los siguientes: a) estudios académicos de investigación empírica o ensayos académicos; b) el docente como el actor principal del documento; c) la post-pandemia como el tema de interés; d) trabajos sobre educación superior; y e) textos publicados entre enero de 2019 - agosto de 2022.

Originalmente, la estrategia de búsqueda consideró las bases Scopus, Eric, Scielo, Redalyc y Dialnet, sin embargo, en el caso de las dos últimas, las búsquedas que realizamos no discriminaban resultados precisos con el empleo de las sintaxis, usos de comillas ("*texto*") y combinación de operadores booleanos (AND, OR, NOT); quizás debido a que la producción académica en español aún era escasa en el tema de la post-pandemia. Por ello, se descartaron estas dos bases de datos y se optó por emplear Google académico y la BidiUNAM (servicio de información perteneciente a la UNAM). A partir de esto, se obtuvo un total de 102 resultados con las sintaxis empleadas.

Resultados

A partir del número final de documentos sobre la docencia en post-pandemia, se llevó a cabo el análisis de resultados de los documentos que abordaban explícitamente el tema y la desarrollaban como la temática principal. En general se identificaron textos académicos que

iban desde estudios de investigación, artículos reflexivos y críticos, así como experiencias de implementación reportadas.

El primer filtro para seleccionar los documentos más relevantes consistió en descartar del total de documentos (102), aquellos trabajos que se repetían en las diferentes bases de datos y sintaxis empleadas, aquellos documentos que no se podían descargar para su revisión y los que estaban escritos en un idioma distinto al inglés y español, por ejemplo. Los archivos descartados fueron 22 y el total de archivos aceptados para la siguiente fase fue de 80.

Tabla 1

Documentos analizados en el primer filtro de la revisión

Base de datos	Encontrados	Descartados	Elegibles
Scopus	45	10	35
Eric	33	5	28
Google Académico	17	4	13
BidiUNAM	6	3	3
Scielo	1	0	1
Redalyc	0	0	0
Dialnet	0	0	0
Total	102	22	80

El segundo filtro discriminatorio se realizó a partir de la construcción de una matriz de resultados de búsqueda en una hoja de cálculo (Excel), la cual estuvo compuesta por varios campos que consideraban el recurso de información empleado, autor (es), título, año de la publicación, URL de su alojamiento, el resumen, palabras clave, la referencia completa en formato APA 7ma edición y anotaciones. Esto con el fin de facilitar los diversos procesos de análisis y clasificar los documentos. En esta fase, se llevó a cabo el análisis preliminar de los textos a partir de dos rondas de lectura del título, resumen y palabras clave por los diferentes autores, con el fin de hacer una validación interjueces y asegurarnos que estábamos empleando de forma consistente los criterios de inclusión y exclusión.

Con base en esto se descartaron 38 documentos, debido a que abordaban temáticas distintas al propósito de esta revisión, por ejemplo, el centrarse exclusivamente en las percepciones de los *estudiantes*, abordar temas de la *transición* a la pandemia o la educación *durante* la pandemia sin relacionarla con un escenario post-pandemia, así como hablar del sistema educativo en *general* sin especificarlo en la educación superior. El *corpus* de documentos que fueron considerados para su lectura profunda se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 2

Documentos aceptados en el segundo filtro de la revisión.

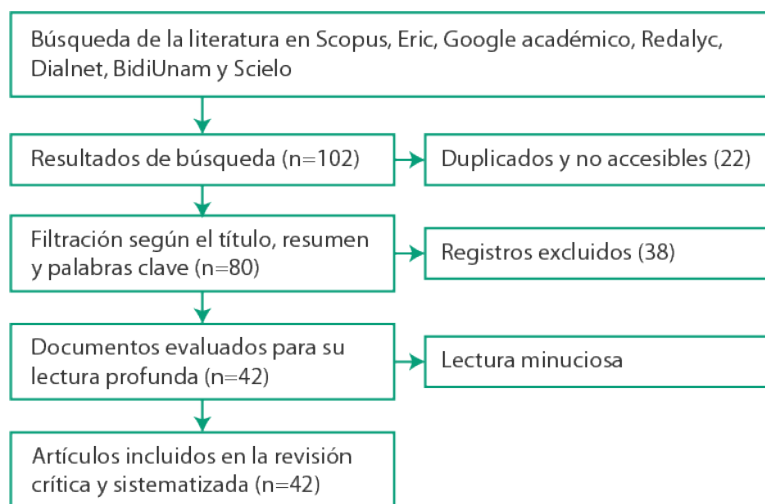
Base de datos	Encontrados	Descartados	Elegibles
Scopus	35	19	16
Eric	28	10	18
Google Académico	13	7	6
BidiUNAM	3	2	1
Scielo	1	0	1
Total	80	38	42

Para obtener la información adecuada de los documentos que se relacionaran con el propósito de la revisión, se llevó a cabo una lectura minuciosa de los textos para evaluar su pertinencia respecto al estudio. En esta lectura, se ampliaron algunos campos de la matriz en Excel, considerando el país de donde se realizaba cada uno de los estudios, la metodología, las técnicas de investigación utilizadas y un apartado de discusiones analíticas.

Esto nos permitió analizar más a fondo cada uno de los documentos y determinar las tendencias en la literatura. La trayectoria de inclusión y exclusión de los documentos analizados en este estudio se ejemplifica en el siguiente diagrama de flujo que da cuenta del proceso global por el que se llevó a cabo la inclusión y exclusión de los textos considerados.

Figura 1

Diagrama de flujo de la revisión crítica y sistematizada



En general, la mayoría de la literatura sobre los escenarios post-pandemia, se realizaron en el año de 2021 y 2022. Del total de documentos, dos terceras partes (28) fueron trabajos realizados principalmente en Norteamérica y Europa, en países como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, España, entre otros. El resto (14) correspondía a países de Latinoamérica (México, Perú, Ecuador y Venezuela) y de Asia (Arabia Saudita, India, Nepal, Tailandia, entre otros). El mayor número de trabajos ha sido desarrollado en los Estados Unidos, España e Inglaterra; gran parte de los estudios fueron hechos a través de una metodología cualitativa por medio de entrevistas, grupos focales, autorreportes, estudios de caso y netnografías. El segundo tipo de documentos correspondía a reflexiones y ensayos argumentativos en los cuales se desarrollaban posibles temáticas a considerar en el retorno a las actividades presenciales. Los estudios cuantitativos fueron realizados principalmente por medio de encuestas dirigidas a docentes.

Los documentos encontrados para la realización de este análisis incluyeron los trabajos de: Akram et al. (2021); Alghamdi et al. (2021); Alhammadi (2021); Area-Moreira (2021); Ashour et al. (2021); Choate et al. (2020); Cotoman et al. (2022); Deshmukh (2021); Devkota (2021); Dolenc et al. (2022); Fassett y Atay (2022); Felten (2022); Flores et al. (2020); Gil y Castellero (2021); Gilbert et al. (2021); González-Pérez y Ramírez-Montoya (2022); Jones y Brady (2022); Manciaracina (2020); Maquera et al. (2021); Marmolejo y Groccia (2022); McDermott y Ashby-King (2021); Muljana (2021); Munday (2021); Nomnian (2022); Palta y Sigüenza (2020); Pelletier et al. (2021); Pichardo et al. (2021); Pinargote-Macías et al. (2022); Pischetola (2022); Rapanta et al. (2021); Rashid y Yadvav (2020); Rivera-Linares et al. (2021); Rodrigues y Garcia (2022); Rof et al. (2022); Ruiz-Bolívar (2021); Sankey (2022); Saxena y Khamis (2021); Singh et al. (2021); Soccio et al. (2021); Toquero et al. (2021); Vega-Pozuelo (2021); Workneh y Lin (2021).

Los 42 documentos fueron revisados minuciosamente y clasificados en temáticas recurrentes, las cuales se construyeron en categorías analíticas según el campo semántico al que hacían referencia. A continuación, se presentan las categorías derivadas del análisis de contenido de los documentos:

Transición a la educación híbrida

En esta categoría se agrupan los textos que hicieron referencia al cambio entre la educación remota digital, a la educación híbrida en la post-pandemia. Ya en el año 2020, los textos encontrados se centraban en cómo el paso abrupto a la modalidad en línea representaría una oportunidad para reconsiderar en un futuro las actitudes y experiencias de los docentes sobre la incorporación digital a su trabajo académico. Choate et al. (2020), por ejemplo, muestran cómo los docentes de fisiología en una experiencia internacional, lograron interrelacionar los laboratorios remotos con los laboratorios en el campus, formando así un modelo híbrido. Manciaracina (2020), ofrece una herramienta educativa que fue probada en el politécnico de Milano,

en el departamento de diseño, en el cual a partir de ciertos formatos y tarjetas los docentes podían reflexionar sobre la creación de contextos de aprendizaje híbrido que implicaba la interconexión del espacio físico, el espacio digital, los enfoques pedagógicos innovadores y las necesidades de los usuarios.

Otros documentos ofrecían lineamientos institucionales y de política, así como orientaciones prácticas para los docentes sobre el retorno a las actividades presenciales cara a cara en una modalidad híbrida. En el reporte Horizon (Pelletier et al., 2021), por ejemplo, un grupo de expertos señala las principales tendencias que se proyectan en un futuro en diferentes aspectos: social, tecnológico, económico, ambiental y político. Algunos aspectos particulares tienen que ver con el trabajo y aprendizaje remoto, la ampliación de la brecha digital y la adopción del modelo híbrido.

Finalmente, una de las discusiones giró en torno al significado de lo “híbrido”. Para Rodrigues y Garcia (2022), lo híbrido es sinónimo de mixto (*blended learning*), en la cual se intercalan momentos en espacios digitales y otros en espacios cara a cara, por lo que se requiere de la combinación planificada de instrucción tradicional y actividades de aprendizaje en línea. Pischetola (2022), por su parte, enfatiza la idea de construir conocimientos en la práctica, como punto de partida de una perspectiva relacional que entiende lo híbrido como emergente de un ensamblaje socio-material. La autora hace una discusión sobre lo híbrido en la transformación de los ambientes de aprendizaje que se desarrollarán en un futuro, de ahí que un reto sea la reconceptualización del espacio educativo en sí mismo; plantea lo híbrido no como un espacio combinado (*blended learning*), sino como un “espacio-tiempo-humano-social-tecnológico del que emerge el aprendizaje” (Pischetola, 2022, p.71). En esta modalidad socio-material, los docentes requieren desarrollar prácticas específicas para comprender mejor los espacios de aprendizaje, flexibilizar e improvisar las prácticas educativas, así como cambiar del enfoque de una comprensión estática del conocimiento al proceso de conocer.

Competencias y formación docente

En esta categoría se incluyen trabajos que abordan el aspecto formativo del profesorado en términos de las competencias que se necesitarán en un escenario post-pandémico. Flores et al. (2020), señalan la necesidad de formar en competencias metodológicas, interpersonales, de planificación y gestión docente. Por su parte, Palta y Sigüenza (2020), ponen en el centro la importancia de establecer un modelo de evaluación del desempeño docente que establezca ámbitos, componentes, competencias, categorías y elementos de un modelo integral. De manera similar, se propone evaluar competencias pedagógicas, didácticas y evaluativas, investigativas, comunicativas, así como el manejo de recursos tecnológicos interactivos (Akram et al., 2021).

Otro grupo de investigaciones puso énfasis en las necesidades de formación de la docencia. Así, por ejemplo, Alghamdi et al. (2021), mencionan que los docentes necesitaban conocimientos sobre la educación en línea y las estrategias de enseñanza más efectivas, temáticas relacionadas con la evaluación de los estudiantes, así como en las formas en que pueden interconectar laboratorios y aulas tanto virtuales como presenciales. De igual forma, el cambio en ciertos procesos institucionales como la coordinación de las asignaturas en un contexto en línea, requiere de la formación en habilidades y capacidades para que las asignaturas sean estructuradas, coherentes, claras, consistentes y organizadas (Soccio et al., 2021). En todos estos estudios surge la necesidad de una integración digital y formación en competencias de gestión, docencia, tecnologías e interconexión.

Por su parte, González-Pérez y Ramírez-Montoya (2022), resaltan como competencias fundamentales el uso de tecnologías digitales, la autonomía en el aprendizaje, la seguridad e identidad en las redes sociales, la responsabilidad y ética, la colaboración y las habilidades sociales. De manera complementaria, Pinargote-Macías et al. (2022), consideran necesaria la formación en aspectos relacionados con el control emocional. En su investigación, los autores mostraron que la pandemia había sido una situación disruptiva que provocó temor, estrés, ansiedad y desconfianza, por lo cual era importante que los docentes pudieran reconocer, explorar y gestionar sus emociones para favorecer el compromiso, involucramiento y la motivación frente a situaciones adversas.

Impacto y lecciones de la educación remota y digital

En la categoría de impacto y lecciones aprendidas de la educación remota y digital, se incluyen aquellos textos que conciben a la educación post-pandemia a partir del conjunto de cambios, beneficios, desafíos y aprendizajes derivados de la implementación de la educación a distancia y el uso de tecnologías digitales en el contexto de la enseñanza durante y después de la pandemia de Covid-19. En este sentido, muchos trabajos hicieron referencia a las consecuencias, tanto positivas como negativas del trabajo a distancia. Por ejemplo, la producción académica del año 2021 estuvo enfocada en mayor medida en investigar las experiencias y aprendizajes que los docentes y estudiantes habían tenido desde su trabajo en la pandemia durante el confinamiento, así como el empleo de las tecnologías y medios digitales (Alghamdi et al., 2021; Deshmukh, 2021; Rivera-Linares et al., 2021). Algunos estudios analizaron las diferentes formas en que se incorporaron las tecnologías digitales registrando las problemáticas y respuestas que los actores e instituciones educativas emprendieron, y cómo estas experiencias pueden ser consideradas para el trabajo a futuro (Singh et al., 2021; Ashour et al., 2021; Gilbert et al., 2021). Entre las lecciones aprendidas a partir de la educación en línea durante la pandemia, se encuentran las siguientes:

- La digitalización de la educación superior no surge por la crisis pandémica, sino que es una necesidad histórica del siglo XXI (Area-Moreira, 2021; Deshmukh, 2021).
- Flexibilidad de la educación online (Saxena y Khamis, 2021).
- La cooperación y la colaboración como elementos clave (Saxena y Khamis, 2021).
- La tecnología complementa, no reemplaza la experiencia cara a cara (Workneh y Lin, 2021).
- Se considera un uso intencional de las tecnologías de acuerdo a las condiciones contextuales y contenidos curriculares que se bordan, lo que implica una evaluación crítica de las tecnologías en lugar de imitar o trasladar sin cambios el diseño presencial a contextos en línea (Workneh y Lin, 2021).
- El empleo de tecnologías específicas como el chat, Mentimeter, Redes sociales, etc. (Pichardo et al., 2021, Gil y Castellero, 2021).

Otro documento señaló pérdidas en el aprendizaje, inequidades en el acceso tecnológico (Saxena y Khamis, 2021), falta de interacción y convivencia, entre otras cosas; sin embargo, también se plantearon oportunidades derivadas de una pedagogía remota, como los son aquellas discusiones mediadas en las plataformas en donde las voces de estudiantes que no se involucraron sustancialmente en entornos cara a cara se vieron representadas de forma nutrida.

Posibilidades y restricciones en el acceso a prácticas digitales

Una categoría más que surgió de la revisión se relacionó con el tema de las posibilidades y restricciones, oportunidades y barreras, así como las condiciones personales y contextuales que limitan la continuación plena de los procesos educativos en la post-pandemia. Rashid y Yadav (2020), reflexionan sobre el uso de los medios digitales y comentan que serán parte integral del sistema de educación superior; sin embargo, instan a las instituciones a planificar estrategias más idóneas para que el retorno garantice los mejores resultados en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.

Otros estudios revaloraron el papel de tecnologías específicas al potencializar sus propiedades posibilitadoras (*affordances*); como fue el caso de las plataformas de videoconferencias que permitieron ampliar los espacios de vinculación entre estudiantes y otros especialistas, incluso en otras partes del mundo (Muljana, 2021). Rodrigues y Garcia (2022) en una investigación con docentes en formación, señalaron que el papel de las tecnologías fue positivo para la motivación y el aprendizaje. Fassett y Atay (2022) se centran en reconocer el papel que la comunicación tiene en una situación post-pandemia y el potencial de las tecnologías digitales, por ejemplo, durante la ERE, el uso de las aplicaciones de videoconferencia se incrementó más que ningún otro recurso, por lo que se consideran herramientas imprescindibles para un futuro cercano, junto con el correo electrónico, el Moodle y algunos materiales complementarios en línea. No obstante, Dolenc et al. (2022) señalan que no todas las tecnologías se continuarán

empleando de la misma forma, ya que el software especializado que no se había utilizado anteriormente, es probable que no se emplee en el retorno a las actividades presenciales. Sobre las prácticas y tecnologías consideradas como clave, también hubo quien señalara que en un futuro cobrarán importancia el papel de la inteligencia artificial (IA), los modelos de cursos mixtos e híbridos, las analíticas del aprendizaje, los recursos educativos abiertos, los microcredencialismos y el aprendizaje en línea (Pelletier et al., 2021).

Finalmente, hubo trabajos que mostraron una postura crítica acerca de lo que conlleva la educación mediada tecnológicamente, contraponiéndose con otros estudios que resaltan los beneficios tecnológicos sin cuestionar las condiciones contextuales desiguales que afectan a las poblaciones (Vega-Pozuelo, 2021; Maquera et al., 2021). Algunos documentos señalan desigualdades, disparidades y diferencias entre las regiones que tienen acceso al mundo digital y aquellas que no, afectando a los países más vulnerables y las comunidades marginadas (Devkota, 2021; Toquero et al., 2021). En estos textos, los autores señalan que muchas políticas educativas promovieron soluciones “que no están ancladas en la *praxis* de la instrucción académica, sino en el modelo de negocio de los vendedores con fines de lucro” (Toquero et al., 2021, p. 91). Dado que la crisis ocasionada por la enfermedad de Covid-19 impactó muchas esferas de la vida en sociedad, es necesario enfrentar las brechas en el acceso a las tecnologías digitales, para lo cual directivos del sistema educativo, administradores escolares y proveedores de servicios tecnológicos necesitan mayor compromiso y coordinación para mejorar la educación digital. Workneh y Lin (2021) mencionan que existían condiciones desiguales de muchos estudiantes en la pandemia, por lo que se necesita estar atentos y reflexionar si los espacios digitales son lugares que cosifican o reproducen las desigualdades sociales existentes desde décadas atrás.

Modelos educativos para la post-pandemia

Finalmente, la última categoría derivada del análisis de los textos, hace referencia a los enfoques, estructuras y metodologías de enseñanza propuestos e imaginados como posibles alternativas para la educación universitaria en post-pandemia. Rapanta et al. (2021), a partir de la opinión de un grupo de expertos, reflexionan sobre cambios a futuro en la educación y plantean orientaciones concretas hacia los docentes para su adaptación a la enseñanza y el aprendizaje en línea; el énfasis se encuentra en la pedagogización más que en la digitalización y se visualiza una integración entre las herramientas y métodos físicos con los digitales para lograr una enseñanza y aprendizaje activo, flexible y significativo.

Entre las estrategias de enseñanza y aprendizaje, cuyo modelo educativo pone el centro en los estudiantes y las interacciones, se encuentran aquellas que colocan a sus alumnos en procesos activos de investigación con la finalidad de aplicar el conocimiento, la reflexión y el pensamiento sistémico (González-Pérez y Ramírez-Montoya, 2022). Cotoman et al. (2022) proponen la posibilidad de conformar experiencias interinstitucionales colaborativas sobre proyectos en común, do-

cumentan una experiencia didáctica con estudiantes de Inglaterra que se interconectaron con sus pares en Japón, y plantean esta estrategia como viable para una situación post-pandemia.

Un conjunto de estudios señala a la pandemia como una situación crítica, pero también como una oportunidad para cambiar ciertas prácticas educativas que se realizaban de forma rutinaria; por ejemplo, las formas tradicionales de evaluar o los formatos anquilosados de “dar clase”. Algunos estudios prevén un cambio en el modelo pedagógico, ya que la mayoría de los casos considera que el retorno a las actividades presenciales será distinto a lo que ocurría antes del año 2020. Muchos autores proponen dar continuidad a la experiencia obtenida durante la ERE (Dolenc et al., 2022), no sin antes hacer una reflexión profunda de las lecciones aprendidas para reinventar y rediseñar el currículo y las prácticas educativas, señalando que la educación a distancia y la supervisión en línea tienen que planificarse mejor con apoyo institucional, considerando las dimensiones “académicas, sociales y psicológicas” (Nomnian, 2022, p. 108). Ruiz-Bolívar (2021) señala la necesidad de construir un enfoque técnico-pedagógico como una propuesta que engloba “las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, el rol de los docentes, la modalidad de presentación de los contenidos, la orientación del diseño instruccional y los procedimientos de evaluación” (p.15).

Es importante también considerar la importancia de las diferencias contextuales si se intentan hacer cambios a futuro (Marmolejo y Groccia, 2022). Felten (2022) prevé un cambio pedagógico alrededor de los múltiples aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el cual las lecciones obtenidas con el uso de las tecnologías digitales, el mirar a los estudiantes desde sus capacidades y el currículum como una guía pueden articularse en contextos y regiones específicas, según sus condiciones y recursos con los que cuentan. El autor señala cinco características entrelazadas de la pedagogía post-pandémica: contexto, aprendizaje, equidad, agencia y relaciones (CLEAR en inglés). Estas características permitirán superar los modelos centrados en el docente para dirigirlos hacia una participación más activa de los estudiantes.

Por último, algunos estudios reflexionan sobre aspectos teóricos que puedan fundamentar las propuestas pedagógicas; por ejemplo, Jones y Brady (2022), argumentan que los principios de la educación informal y la pedagogía social pueden apoyar la función de la enseñanza y el aprendizaje en las universidades en una situación post-pandemia. Según estos autores, las características que se pueden retomar es el énfasis en los procesos dialógicos, el aprendizaje experiencial, así como la flexibilidad, la adaptabilidad y el cambio que han sido piezas clave para reducir el impacto de la pandemia. Algunas investigaciones incluso partieron de los testimonios de experiencias docentes y sus perspectivas sobre la manera en que se construirían las experiencias educativas en un escenario post-pandemia, centrándose en los fundamentos filosóficos de la educación remota y debates sobre el uso de la tecnología (Workneh y Lin, 2021).

Discusión

Los diferentes estudios encontrados en la revisión de la literatura que abordan el tema de la docencia en la post-pandemia como parte de su discusión, fueron realizados en un total de 24 países, principalmente en Norteamérica, Sudamérica, Asia y Europa. Desde estas regiones geográficas, Estados Unidos y España son los dos países que tienen mayores textos publicados sobre el tema. Las metodologías más empleadas son las cualitativas, esencialmente, a través de entrevistas semiestructuradas, documentación de la experiencia y preguntas abiertas en encuestas. Otras estrategias metodológicas cualitativas menos empleadas, pero que se destacan en la revisión son la netnografía, grupo delphi, grupos focales y estudios de caso. Otro grupo de documentos encontrados fueron reflexiones y comentarios argumentativos, en el cual un autor o un grupo de autores reflexionaba sobre el tipo de escenarios que preveía para el retorno a las actividades en las aulas. Los estudios cuantitativos fueron realizados a través de encuestas y cuestionarios; mientras que los estudios mixtos incluyeron cuestionarios y grupos focales o cuestionarios con entrevistas. Finalmente, el último grupo de documentos lo conformaron estudios bibliográficos realizados por revisiones documentales y revisiones sistemáticas.

En general, se espera un retorno a las actividades presenciales con mayor consciencia sobre el papel y el potencial que las tecnologías tienen para realizar diferentes actividades en el mundo laboral, en la vida cotidiana y en los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular. No obstante, si bien las tecnologías han sido importantes para la educación a distancia en tiempos de crisis como la pandemia por Covid-19, también los entornos digitales de enseñanza “tienen el potencial de incluir y excluir, de conectar y alienar, de liberar y encadenar” (Fassett y Atay, 2022, p.147).

Una tendencia en los estudios revisados se refiere a introducir la idea de modelo híbrido de educación, sin embargo, no todos problematizan la idea ni profundizan en sus características e implicaciones. El cambio a la presencialidad requiere de una combinación entre la realización de actividades en espacios físicos y virtuales, lo cual es una alternativa derivada de experiencias que se han implementado a principios de la educación post-pandemia, pero también son anticipaciones y recomendaciones de políticas que los grupos de especialistas proponen.

Sobre las competencias y habilidades que los docentes requieren en la educación post-pandemia, se plantean necesidades formativas para mejorar la planeación, implementación, evaluación e interacciones educativas. Asimismo, las competencias digitales forman parte de un repertorio necesario para continuar la educación en post-pandemia, incluso por la viabilidad de la implantación del modelo híbrido. Es importante considerar que la pandemia provocó muchas pérdidas de seres queridos, lo cual generó problemas emocionales en docentes y estudiantes, por lo que se expresa la necesidad de formarse en aspectos de contención emocional.

Existe un conjunto de textos que comprenden la educación en post-pandemia, a partir de lo que la experiencia durante la pandemia les dejó y que consideran que estos aprendizajes son necesarios para implementar y mejorar actividades en este nuevo contexto. Si bien se mencionan aprendizajes en diferentes aspectos como las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la mayor parte de los estudios enfatizan los conocimientos relacionados al uso de recursos tecnológicos.

Si bien la incorporación tecnológica es un tema recurrente y deseable, existen muchas limitaciones que se deben considerar para que el retorno a la presencialidad funcione correctamente apoyado con los espacios digitales. En este sentido, las tecnologías se comprenden en un sentido más amplio que abarca las condiciones contextuales caracterizadas por el acceso desigual a recursos y no solo verlas como objetos que contienen posibilidades en sí mismas. De igual manera, a la par de que se prevé continuar con la experiencia obtenida durante la ERE (McDermott y Ashby-King, 2021), se ve la necesidad de implementar cambios en el modelo educativo, pasar del modelo centrado en el docente a un modelo distribuido, centrado en el estudiante que privilegie el aprendizaje autodirigido y concebir al currículum de forma flexible; esto coincide con lo que en otro trabajo señalamos como pasar de un modelo monológico a un modelo dialógico de la educación (Rendón-Cazales et al., 2022). De ahí la necesidad de construir enfoques centrados en el estudiante para otorgarle mayor agencia en su trayectoria de aprendizaje (Rof et al., 2022).

Conclusiones

A partir de este trabajo de revisión de la literatura sobre la docencia en la post-pandemia podemos apreciar que, de forma general, existe una tendencia a considerar la continuación de las actividades educativas medidas por tecnologías digitales. Este uso es resultado del aprendizaje emergente en la contingencia, los procesos formativos y la construcción de posibilidades que las tecnologías ofrecen a la enseñanza y al aprendizaje.

De esta manera, encontramos que en los estudios revisados, se desarrolla una idea polisémica del modelo educativo híbrido: algunos sólo introducen al modelo híbrido como una posibilidad que se puede implementar en un futuro, sin hacer una reflexión sobre lo que implicaría materializar este modelo; otros lo conciben como una combinación de espacios físicos y digitales intercalados, más apegados a la idea del *blended learning* o aprendizaje mixto (Rodrigues y Garcia, 2022; Alghamdi et al., 2021; Pelletier et al., 2021); otros presentan 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). El énfasis en varios de los textos revisados se pone en el uso de herramientas y sus posibilidades de interacción en tiempo real por medio de plataformas de videoconferencia.

Otra línea de reflexión acerca de la docencia en post-pandemia se centra en la consideración de lo híbrido como una alternativa que no solo se centra en lo tecnológico, para poner en discusión aspectos espaciales o mirar esta modalidad desde la práctica docente. En el primer

caso, está la propuesta de Manciaracina (2020), quien afirma que lo híbrido puede ser visto como un contexto que conecta el espacio físico, el espacio digital, los enfoques pedagógicos innovadores y las necesidades de los usuarios, en donde la creación de ambientes híbridos requiere considerar al espacio no como contenedor o atributo, sino como un proceso en el que emerge el aprendizaje. En este sentido, el espacio virtual y el espacio físico son un continuo en el que interactúan las personas, situaciones y actividades con grados variables de presencia tecnológica.

Lo que todos estos estudios comparten es la necesidad de construir ecologías amplias que incorporen la combinación de la enseñanza cara a cara con actividades en línea, lo cual requiere ser cuidadosamente planificada para evitar desventajas entre los estudiantes y generar desigualdades en el acceso a prácticas educativas. Se plantea necesario 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).

Una de las problemáticas que se pueden apreciar en relación a lo que esta literatura ofrece, es la falta de investigación sobre la docencia que atiende a estudiantes con capacidades diferentes y necesidades específicas, así como aquellos grupos sociales que se ven más desfavorecidos y que quedan fuera del discurso hegemónico de la Sociedad del Conocimiento: estudiantes de comunidades rurales y estudiantes de pueblos originarios cuyas lenguas no corresponden al idioma nacional o dominante de un país.

En el grupo de artículos recabados, no hubo información sobre estos contextos educativos, razón por la cual es un área de oportunidad para generar investigación al respecto. Esto con miras en mostrar las desigualdades sociales que existen y reflexionar sobre alternativas que pudieran dirigirse a unas comunidades que históricamente han sido olvidadas y que en estos dos años y medio de la pandemia por Covid-19, quedaron al margen.

Finalmente, para evitar que muchos docentes vuelvan a la enseñanza tradicional cuando las universidades vuelvan a abrir sus puertas (Dolenc et al., 2022), es necesario entender las características de la cultura digital en sí misma, el *ethos* de lo digital, más allá de recrear o trasladar sin cambios sustanciales lo que se realizaba en la cultura de la interacción física directa.

Conviene pensar ¿qué implica realizar una docencia en entornos digitales?, y más aún, ¿qué implica realizar una docencia que articule diferentes tiempos, espacios, recursos, personas y tecnologías en una modalidad híbrida que enfatice la práctica social? Tomando en cuenta las condiciones desiguales de acceso de muchos docentes y estudiantes al mundo digital, la educación post-pandemia se podría pensar más adecuada como aquella que no se realice íntegramente en una sola modalidad, sino que articule estratégica y contextualmente los recursos educativos con que se cuentan para crear espacios híbridos en donde emerjan los procesos de aprendizaje.

Referencias

- Akram, H., Yingxiu, Y., Al-Adwan, A., & Alkhalifah, A. (2021). Technology integration in higher education during COVID-19: An assessment of online teaching competencies through technological pedagogical content knowledge model. *Frontiers in Psychology, 12*, 1-11. doi:10.3389/fpsyg.2021.736522
- 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. doi:10.18844/wjet.v13i3.5956
- Alhammadi, S. (2021). The Effect of the COVID-19 Pandemic on Learning Quality and Practices in Higher Education--Using Deep and Surface Approaches. *Education Sciences, 11*(462) 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci11090462>
- Area-Moreira, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en la Educación Superior. *Propuesta Educativa, (56)*, 57-70. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1995-77852021000200057&script=sci_abstract&lng=en
- Ashour, S., El-Refae, G., & 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>.
- Choate, J., Aguilar-Roca, N., Beckett, E., Etherington, S., French, M., Gaganis, V., Haigh, C., Scott, D., Sweeney, T. & Zubek, J. (2020). International educators' attitudes, experiences, and recommendations after an abrupt transition to remote physiology laboratories. *Advances in Physiology Education, 45*(2), 310–321 doi:10.1152/advan.00241.2020
- Cotoman, V., Davies, A., Kawagoe, N., Niihashi, H., Rahman, A., Tomita, Y., Rösch, F. (2022). Un(-COIL)ing the pandemic: Active and affective learning in times of COVID-19. *Political Science and Politics, 55*(1), 188-192. doi:10.1017/S1049096521001050
- De Agüero Servín, M., Álvarez, S., y Pompa, M. (2022). Formación y profesionalización docente en la Educación Media Superior en México. Revisión crítica y narrativa de la literatura científica. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 10*(6), 228-248. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061015>
- Deshmukh, J. (2021). Speculations on the post-pandemic university campus – a global inquiry. *Archnet-IJAR, 15*(1), 131-147. doi:10.1108/ARCH-10-2020-0245
- Devkota, K. (2021). Inequalities reinforced through online and distance education in the age of COVID-19: The case of higher education in Nepal. *International Review of Education, 67*(1-2), 145-165. doi:10.1007/s11159-021-09886-x
- Dolenc, K., Sorgo, A. & Ploj-Virtic, M. (2022). Perspectives on Lessons From the COVID-19 Outbreak for Post-pandemic Higher Education: Continuance Intention Model of Forced Online Distance Teaching. *European Journal of Educational Research, 11*(1). 163-177. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.163>

- Fassett, D. & Atay, A. (2022). Reconciling romanticization and vilification: constituting post-pandemic communication pedagogy. *Communication Education*, 71(2), 146-148. DOI: 10.1080/03634523.2021.2022731
- Felten, P. (2022). From pandemic to endemic pedagogy: Being CLEAR in our teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 2022(169), 39-46. <https://doi.org/10.1002/tl.20481>
- Flores, F., Peña, C. y Bermúdez, C. (2020). Competencias docentes universitarios del estado de Querétaro, un desafío ante la nueva normalidad post Covid-19. *Enfoque disciplinario*, 5(2), 25-38. <http://enfoquedisciplinario.org/revista/index.php/enfoque/article/view/27>
- García-Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1), 9-32. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Gil, M, y Castellero, E. (2021). La "nueva normalidad" en el ámbito universitario. Uso de redes sociales en distintas modalidades docentes en grados de ciencias de la comunicación. En Muntané, J. y Sánchez, C. (Eds.), *Cosmovisión de la comunicación en redes sociales en la era postdigital*. McGraw-Hill.
- Gilbert, H., Hodds, M., & Lawson, D. (2021). 'Everyone seems to be agreeing at the minute that face-to-face is the way forward': practitioners' perspectives on post-pandemic mathematics and statistics support. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, 40(4), 296-316. <https://doi.org/10.1093/teamat/hrab019>
- González-Pérez, L., & Ramírez-Montoya, M. (2022). Components of education 4.0 in 21st century skills frameworks: Systematic review. *Sustainability (Switzerland)*, 14(3), 1-31. doi:10.3390/su14031493
- Grant, M., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Hodges, C., & 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. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1273059.pdf>
- Jesson, J., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques*. SAGE.
- Jones, I., & Brady, G. (2022). Informal Education Pedagogy Transcendence from the 'Academy' to Society in the Current and Post COVID Environment. *Education Sciences*, 12(1), 37. <https://doi.org/10.3390/educsci12010037>
- Lapada, A., Miguel, 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.
- Littell, J., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. Oxford University Press.
- Manciaracina, A. (2020). A tool for designing hybrid learning contexts in higher education. *IxD&A*, 46, 137-155. http://www.mifav.uniroma2.it/inevent/events/idea2010/doc/46_7.pdf

- Maquera, Y, Bermejo, L., y Bermejo, S. (2021). Crisis de representaciones identitarias en docentes universitarios. Desafío para la nueva normalidad. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 14, 129-140. DOI: 10.5281/zenodo.5205156.
- Marmolejo, F., & Groccia, J. (2022). Reimagining and redesigning teaching and learning in the post-pandemic world. *New Directions for Teaching and Learning*, 2022(169), 21-37. <https://doi.org/10.1002/tl.20480>
- Marquina, M., Álvarez, M., Fernández, N., García, P., Pérez, C., Moquete, E., y Sanchez, L. (2022). *Informe diagnóstico 2022 sobre la educación superior y la ciencia post COVID-19 en Iberoamérica. Perspectivas y desafíos de futuro*. OEI-Organización de Estados Iberoamericanos. <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1924>
- McDermott, V. & Ashby-King, D. (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
- Muljana, P. (2021). Course-Designing during the Pandemic and Post-Pandemic by Adopting the Layers-of-Necessity Model. *TechTrends*, 65, 253-255. <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00611-x>
- Munday, D. (2021). Teaching and learning post pandemic. In A. Plutino & E. Polisca (Eds), *Languages at work, competent multilinguals and the pedagogical challenges of COVID-19* (pp. 63-69). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.49.1219>
- Nomnian, S. (2022). Emergency Remote Teaching and Learning in a Language and Intercultural Communication Program during the New Normal in Thai Higher Educ. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(Special Issue 1). 108-126. <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/3541>
- Palta, N., y Sigüenza, P. (2020). Modelo de evaluación del desempeño docente en la educación superior, post Covid-19. *Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 5(7). <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/911>
- Pelletier, K., Brown, M., Brooks, C., McCormack, M., Reeves, J. & Arbino, N. (2021). *2EDUCAUSE Horizon Report: Teaching and Learning Edition*. Boulder. <https://www.learntechlib.org/p/219489/>.
- Pichardo, I., López-Medina, E.- Mancha-Cáceres, O., González-Enríquez, I., Hernández-Melián, A., Blázquez-Rodríguez, M., Jiménez, V., Logares, M., Carabantes-Alarcon, D., Ramos-Toro, M., Isorna, E., Cornejo-Valle, M., y Borrás-Gené, O. (2021). Students and Teachers Using Mentimeter. Technological Innovation to Face the Challenges of the COVID-19 Pandemic and Post-Pandemic in Higher Education. *Education Sciences*, 11(667), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci11110667>
- Pinargote-Macías, E., Vega, J., Moreira, J., y Díaz, T. (2022). Competencias del docente universitario en tiempos de pandemia. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(7), 347-359.
- Pirela-Espina, W. (2022). Brecha digital y calidad de la educación universitaria Latinoamérica durante el Covid-19. *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 6(11), 43-57. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061104>

- Pischetola, M. (2022). Teaching novice teachers to enhance learning in the hybrid university. *Postdigital Science and Education*, 4(1), 70-92. doi:10.1007/s42438-021-00257-1
- Plasencia-Díaz, A. (2021). Editorial: ¿Hacia una nueva realidad educativa? Complejidad, educación y poscovid. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 10-13. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050901>
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2021). Balancing technology, pedagogy and the new normal: Post-pandemic challenges for higher education. *Postdigital Science and Education*, 3(3), 715-742. doi:10.1007/s42438-021-00249-1
- Rashid, S., & Yadav, S. (2020). Impact of Covid-19 pandemic on higher education and research. *Indian Journal of Human Development*, 14(2), 340-343. doi:10.1177/0973703020946700
- Rendón-Cazales, V., de Agüero, M., Benavides-Lara, M., 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>
- Rivera-Linares, J., Ábalos, A., Domingo, D., y Lizondo, L. (2021). Habitar la Post-Pandemia: una experiencia docente. En García-Escudero, D. y Bardí, B., (Eds) *“IX Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura (JIDA’21)”*, (pp.391-402). UPC. DOI:10.5821/jida.2021.10559
- Rodrigues, A., & Garcia, 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. doi: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. <https://www.jstor.org/stable/48647035>
- Román, F., Fores, A., Calandri, I., Gautreaux R, Antúnez, A., Ordehi, D., Calle, L., Poenitz, V., Correa, K., 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*. 1(1), 76-87. doi: 10.1344/joned.v1i1.3172
- Ruiz-Bolívar, C. (2021). 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://www.revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/download/9677/6154>
- Sankey, M. (2022). The state of australasian online higher education post-pandemic and beyond. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 19(2), 14-26. doi:10.53761/1.19.2.2
- Saxena, A., & Khamis, S. (2021). “I’ll See You on Zoom!” International Educators’ Perceptions of Online Teaching Amid, and Beyond, Covid-19. *Arab Media and Society*, 30, 1-21. <https://www.arabmediasociety.com/wp-content/uploads/2021/03/B-1.pdf>
- Singh, J., Steele, K. & Singh, L. (2021). Combining the Best of Online and Face-to-Face Learning: Hybrid and Blended Learning Approach for COVID-19, Post Vaccine, & Post-Pandemic World. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(2), 140–171. DOI: 10.1177/004723952111047865

- Soccio, P., Tregloan, K., & Thompson, J. (2021). Well-coordinated: Learner-focused coordination tactics beyond the pandemergency. *Archnet-IJAR*, 15(1), 237-251. doi:10.1108/ARCH-10-2020-0227
- Toquero, C., Calago, R. & Pormento, S. (2021). Neoliberalism Crisis and the Pitfalls and Glories in Emergency Remote Education. *Asian Journal of Distance Education*, 16(1). 90-97. <http://asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/542>.
- Vega-Pozuelo, R. (2021). *Docencia universitaria en Patrimonio. Cambios en un escenario Post-COVID*. EDUNOVATIC2021, 360 6th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT. Adaya Press <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/858826.pdf#page=388>
- Velázquez-Cigarroa, E. y Tello-García, E. (2021). Prospección del sistema educativo mexicano a partir de las experiencias aprendidas por el Covid-19. *Revista Electrónica de Educación y Pedagogía*, 5(8). 145-157. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.04050810>
- Workneh, T. & Lin M. (2021). Teaching Global Communication During COVID-19: Challenges, Mitigation, and Lessons Learned. *Journalism & Mass Communication Educator*, 76(4), 489–502. DOI: 10.1177/10776958211026176