

---

## Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

---

# Percepción de los docentes sobre la enseñanza on-line e híbrida en el contexto post-pandemia en la educación superior brasileña

Luan Carlos Santos Silva<sup>a</sup>, Marcia Danieli Szeremeta Spak<sup>b</sup>, Valdimeire de Oliveira Lima<sup>c</sup>

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)<sup>a</sup>, Dourados, Brasil. Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)<sup>b</sup>, Pato Branco, Brasil. Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)<sup>c</sup>, Salvador, Brasil.

*Recibido: 30 de julio 2024 - Revisado: 06 de marzo 2025 - Aceptado: 25 de marzo 2025*

---

### RESUMEN

---

La pandemia de COVID-19, iniciada en 2020, impactó significativamente la educación universitaria, impulsando el uso de tecnologías digitales para garantizar la continuidad de la enseñanza. Este estudio tuvo como objetivo comprender las percepciones de los docentes sobre estas modalidades en el contexto post-pandemia en una universidad pública en el Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Los resultados indican que antes de la pandemia, el 57% de los docentes no utilizaba métodos de enseñanza online o híbridos. Después de la pandemia, el 50% comenzó a adoptar estas prácticas, aunque aún existe una resistencia significativa, principalmente debido a la falta de capacitación y desafíos tecnológicos. Los datos indican una preferencia por el aprendizaje híbrido, combinando enseñanza presencial y online. La mayoría de los docentes considera la enseñanza online más desafiante y cree que el rendimiento de los alumnos es mejor en la enseñanza presencial. Las ventajas de la enseñanza online incluyen la posibilidad de invitar a ponentes de diferentes localidades y la disponibilidad de recursos multimedia, mientras que las desventajas incluyen la falta de compromiso y las barreras tecnológicas. Se concluye que la pandemia catalizó la adopción de métodos online e híbridos, aunque aún hay resistencia debido a la falta de capacitación y desafíos tecnológicos. Se recomienda la formación continua de los

---

\*Correspondencia: [Luan Carlos Santos Silva](mailto:Luan Carlos Santos Silva) (L. Silva).

 <https://orcid.org/0000-0002-8846-2511> (luancarlos@ufgd.edu.br).

 <https://orcid.org/0000-0003-3514-1586> (spak@utfpr.edu.br).

 <https://orcid.org/0000-0001-5744-7434> (meiredeoliveiralima@hotmail.com).

docentes, la mejora de la infraestructura tecnológica y la exploración de la IA para superar estas barreras. El estudio destaca la necesidad de políticas educativas que promuevan un modelo más resiliente e inclusivo en la educación superior post-pandemia.

*Palabras Clave:* Enseñanza online; enseñanza híbrida; tecnologías digitales de información y comunicación; universidad pública; post-pandemia.

---

## Teachers' perceptions of online and hybrid teaching in the post-pandemic context in Brazilian higher education

---

### ABSTRACT

---

The COVID-19 pandemic, which began in 2020, had a significant impact on university education, driving the use of digital technologies to ensure the continuity of teaching. This study aimed to understand teachers' perceptions of these modalities in the post-pandemic context at a public university in the state of Mato Grosso do Sul, Brazil. The results indicate that before the pandemic, 57% of teachers did not use online or hybrid teaching methods. After the pandemic, 50% began to adopt these practices, although there is still significant resistance, mainly due to lack of training and technological challenges. The data indicate a preference for hybrid learning, combining face-to-face and online teaching. Most teachers consider online teaching more challenging and believe that student performance is better in face-to-face teaching. The advantages of online teaching include the possibility of inviting speakers from different locations and the availability of multimedia resources, while the disadvantages include lack of engagement and technological barriers. It is concluded that the pandemic catalyzed the adoption of online and hybrid methods, although there is still resistance due to lack of training and technological challenges. Continuing education for teachers, improvement of technological infrastructure, and exploration of AI are recommended to overcome these barriers. The study highlights the need for educational policies that promote a more resilient and inclusive model in post-pandemic higher education.

*Keywords:* Online teaching; hybrid teaching; digital information and communication technologies; public university; post-pandemic.

---

### 1. Introducción

La pandemia de COVID-19, que se extendió mundialmente en 2020, trajo cambios significativos y duraderos en diversos sectores, incluyendo la educación universitaria. El cierre de las instituciones educativas y la necesidad de distanciamiento social impulsaron la adopción de tecnologías digitales para garantizar la continuidad de la enseñanza. En un contexto post-pandemia, emerge la necesidad de comprender cómo los docentes perciben la enseñanza online e híbrida, modalidades que ganaron destaque durante este período de crisis (Hodges et al., 2020; Palma-Troncoso et al., 2024).

La enseñanza online se caracteriza por la utilización de Tecnologías Digitales de la Información y Comunicación (TDCs) para la realización de actividades académicas, sin la necesidad de presencia física de los alumnos y profesores en el mismo espacio (Moore et al., 2011). Por otro lado, la enseñanza híbrida combina momentos presenciales con actividades online, buscando integrar las ventajas de ambos métodos (Garrison y Vaughan, 2008). La importancia de investigar la percepción de los docentes sobre estas modalidades en el contexto post-pandemia reside en el hecho de que la experiencia adquirida durante la crisis sanitaria puede influenciar la forma en que la educación universitaria será conducida en el futuro (Bozkurt y Sharma, 2020; Rodríguez Guardado, 2022).

Estudios anteriores han indicado que la rápida transición a la enseñanza online expuso diversas lagunas, como la falta de preparación tecnológica y pedagógica de los docentes, así como la desigualdad en el acceso a tecnologías entre los alumnos (Baran y Correia, 2014). Además, la sobrecarga de trabajo y el estrés asociado al uso intensivo de tecnologías digitales fueron desafíos significativos enfrentados por los profesores (Rapanta et al., 2020). De esta forma, comprender cómo los docentes evalúan la eficacia, los desafíos y las oportunidades de la enseñanza online e híbrida después de la pandemia en Brasil es una etapa importante para el desarrollo de políticas educativas que puedan mitigar estas lagunas y promover una enseñanza de calidad.

Otro punto relevante es la posible resistencia de los docentes a las nuevas metodologías. Según Selwyn (2016), Silva et al. (2023) y Silva et al. (2024) la integración de tecnologías en la educación a menudo encuentra resistencia debido a factores como la falta de familiaridad con las herramientas digitales y la percepción de que estas tecnologías pueden sustituir la enseñanza tradicional. Sin embargo, la pandemia forzó una adaptación rápida y muchas veces improvisada, lo que puede haber alterado estas percepciones. Por lo tanto, investigar las actitudes y percepciones de los docentes en relación a la enseñanza online e híbrida en el contexto actual es fundamental para entender las posibilidades de implementación y perfeccionamiento de estas modalidades de enseñanza.

Este estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones de los docentes de una universidad pública en el Estado de Mato Grosso do Sul en Brasil sobre la enseñanza online e híbrida. La relevancia de este estudio se justifica por la necesidad de proporcionar una base empírica que auxilie en la formulación de estrategias pedagógicas y políticas públicas que promuevan la inclusión digital y la formación continua de los docentes del Estado de Mato Grosso do Sul. Además, contribuye a la discusión sobre la transformación digital en la educación universitaria, un tema que ganó prominencia y urgencia en el escenario actual (Hodges et al., 2020; Rodrigues et al., 2023).

Con esto, la investigación sobre la percepción de los docentes acerca de la enseñanza online e híbrida en el contexto post-pandemia es importante para identificar las oportunidades y desafíos de esta transición y para la construcción de un modelo educativo más resiliente e inclusivo. Este estudio pretende llenar las lagunas existentes en la literatura sobre el tema, proporcionando insights que puedan orientar futuras prácticas y políticas educativas brasileñas.

## **2. Enseñanza online e Híbrida en Brasil**

La enseñanza online e híbrida en Brasil no puede ser juzgada como una moda pasajera. El contexto vivido durante la pandemia de COVID-19 lo hace evidente. Hoy en día, se entiende que la enseñanza online e híbrida es parte de un proceso amplio y continuo de cambios. La educación en línea va más allá de la distancia, pues atraviesa y rompe las barreras geográficas y temporales de acceso a la educación.

La enseñanza online promueve el aprendizaje del estudiante a través de la mediación de recursos didácticos organizados, presentados en los más diversos soportes de información, que pueden ser utilizados individualmente y/o colectivamente. Ejemplos de esto incluyen salas con grupos de discusión organizadas por el propio docente y/o mediador, así como otros diversos medios de comunicación.

En este sentido, vale la pena añadir que la enseñanza online, a través de su virtualidad, permite encuentros cada vez más efectivos, favoreciendo un aprendizaje cada vez más significativo. Cabe también resaltar que la educación en línea puede estar asociada a la educación a distancia (EaD). Según la autora [Holanda \(2013\)](#), es oportuno adoptar el término educación en línea para el proceso de enseñanza mediado por TICs en ambientes digitales de aprendizaje. Sin embargo, es importante destacar que no siempre la educación a distancia es necesariamente en línea.

De este modo, como resalta [Silva \(2003, 2018\)](#), la enseñanza online no puede ser entendida como una evolución de las prácticas de educación a distancia convencionales. Se trata de una modalidad de educación que puede ser vivenciada y ejercitada para potenciar situaciones de aprendizaje mediadas por encuentros presenciales, a distancia, o de manera híbrida, combinando encuentros presenciales con encuentros mediados por tecnologías digitales.

Ante la interactividad promovida por la enseñanza online y entendiendo su relevancia, podemos añadir que esta está entrelazada con la educación híbrida, así como teoría y práctica caminan juntas. En esta perspectiva teórico-metodológica, ambas son indisociables para el proceso efectivo de la enseñanza en la era del conocimiento digital. Así, la educación híbrida y en línea están imbricadas.

La educación híbrida, por su parte, es descrita en el libro "Educación Híbrida" como 'muchas mezclas'.

Híbrido significa mezclado, combinado, blended. La educación siempre ha sido mezclada, híbrida, siempre ha combinado varios espacios, tiempos, actividades, metodologías y públicos. [...] Híbrido es un concepto rico, apropiado y complicado. Todo puede ser mezclado, combinado, y podemos, con los mismos ingredientes, preparar diversos "platos" con sabores muy diferentes. La mezcla más compleja es integrar lo que vale la pena aprender, para qué y cómo hacerlo. ¿Qué vale la pena? ([Moran, 2015, p. 27](#)).

En la trama de los contextos mencionados, [Horn y Staker \(2015\)](#) añaden al marco que, más allá de la transmisión de contenidos, existe la necesidad de un lugar seguro para los niños mientras los padres están ocupados; un lugar físico para reunirse, divertirse y recibir ayuda del docente. Con el objetivo de aprovechar los aspectos positivos de la educación en línea, directores y profesores decidieron combinar la educación en línea con la experiencia del aula tradicional, surgiendo así el término "educación híbrida". La mayoría de los padres y estudiantes desean que esta escuela sea no solo en línea, sino una combinación de enseñanza online y tradicional.

Comprender lo que es la educación híbrida es saber que va más allá de equipar aulas con dispositivos y/o programas de computadoras.

Por lo tanto, la enseñanza online y la educación híbrida están entrelazadas. Como citan [Horn y Staker \(2015\)](#):

"La educación híbrida es cualquier programa educativo formal en el cual un estudiante aprende, al menos en parte, a través de la educación en línea, con algún elemento de control del estudiante sobre el tiempo, el lugar, el camino y/o el ritmo." ([Horn y Staker, 2015, p. 34](#)).

Los autores (Horn y Staker, 2015) aún añaden que, en parte:

"En un lugar físico supervisado, el estudiante aprende, al menos en parte, en un lugar físico supervisado lejos de casa." (Horn y Staker, 2015, p. 35).

Los autores también complementan el concepto con una experiencia de aprendizaje integrada. Para definir la educación híbrida, es necesario vivenciar una parte del estudio "lejos de casa". Es decir, el estudiante debe tener al menos un componente de la escuela física lejos de casa.

De este modo, se entiende también que la enseñanza online ofrece un abanico de oportunidades comunicacionales e interactivas propiciadas por la evolución de las redes temáticas y las plataformas de enseñanza. Los estudiantes dejan de ser pasivos y pasan a ser productores y colaboradores en la construcción del conocimiento. Esta modalidad en línea proporciona la articulación de plataformas tanto en el aula presencial como en ambientes virtuales, atendiendo así a las necesidades educativas, actualmente muy utilizadas por profesores de educación superior y de posgrado.

### 3. Metodología

Esta investigación se clasifica como aplicada en términos de su naturaleza, ya que buscó resolver problemas prácticos y generar conocimiento para aplicación directa. En cuanto a los objetivos, se trata de una investigación exploratoria, puesto que busca proporcionar mayor familiaridad con el problema investigado, haciéndolo más explícito o construyendo hipótesis. El enfoque del problema es cualitativo, ya que se concentra en entender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes sobre la enseñanza online e híbrida en el contexto de una universidad pública.

Inicialmente, se realizó una revisión bibliográfica en fuentes nacionales e internacionales sobre la temática, sirviendo de base teórica para el desarrollo de la investigación. Con base en esta revisión, se elaboró un cuestionario compuesto por 14 preguntas objetivas. Las preguntas variaron entre ítems con respuesta única en escala Likert y preguntas de múltiple elección.

La investigación tuvo como objetivo recolectar la opinión pública de participantes anónimos sobre el tema en cuestión. De acuerdo con la Resolución CNS n° 510/2016, artículo 1°, párrafo único, este tipo de estudio no requiere aprobación por un Comité de Ética.

Para la recolección de datos, se realizó una encuesta a través de un cuestionario estructurado. El cuestionario de la investigación fue aplicado a los docentes de los cursos de Administración, Ciencias Contables y Economía de una universidad pública brasileña ubicada en la región centro-oeste, en el Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil; los cursos pertenecen al área de Ciencias Sociales Aplicadas.

La muestra fue seleccionada por conveniencia, de forma no probabilística, basada en la accesibilidad y disponibilidad de los encuestados para participar en la investigación. El cuestionario estuvo dispuesto a través de la plataforma Google Forms entre los días 8 y 12 de julio de 2024. Se enviaron correos electrónicos a los 39 docentes que forman parte del cuadro efectivo y permanente en los 3 cursos de la universidad investigada, obteniéndose 28 respuestas en total, representando el 72% del espacio muestral. Posteriormente, los datos recolectados fueron organizados y tabulados en Microsoft Excel para análisis y discusión subsecuente.

La muestra obtenida cumple con los parámetros del cálculo muestral, donde, considerando una población finita de 39 individuos compuesta por docentes del área de ciencias sociales aplicadas, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 10%, se obtuvo una muestra de 28 individuos.

#### 4. Resultados y Discusión

La investigación obtuvo 28 respuestas, lo que corresponde a una tasa de respuesta del 72%, ya que el universo muestral de la investigación es de 39 docentes que forman parte del cuadro efectivo y permanente en los cursos de Administración, Ciencias Contables y Economía de la universidad pública investigada.

Las figuras 1 y 2 proporcionan información sobre el perfil etario y la titulación académica de los docentes investigados. Se observa que el 61% de los investigados están en la franja etaria entre 25 y 40 años, identificada como Generación Y o Millennials. Esta generación se caracteriza por su familiaridad con la tecnología, adaptabilidad y búsqueda de equilibrios entre vida profesional y personal (Pew Research Center, 2010). En contraste, el 30% de los investigados están por encima de los 40 años, perteneciendo a la Generación X, conocida por su resiliencia y enfoque en la estabilidad y seguridad en el trabajo (Strauss y Howe, 1991).

La presencia mayoritaria de la Generación Y puede indicar una tendencia creciente de jóvenes docentes e investigadores en el campo científico, lo que puede estar asociado a la renovación de las metodologías de investigación y a la introducción de nuevas tecnologías en los procesos científicos. Además, la intersección de generaciones en el ambiente académico puede promover un intercambio de conocimientos y experiencias, enriqueciendo las prácticas de investigación, principalmente para la enseñanza online e híbrida.

**Figura 1**

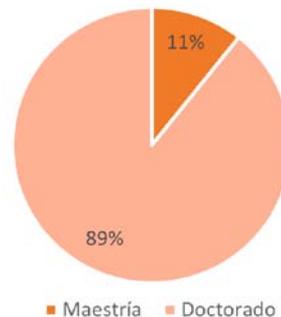
*Franja etaria de los investigados*



Fuente: Elaboración propia

**Figura 2**

*Nivel de titulación*



Fuente: Elaboración propia

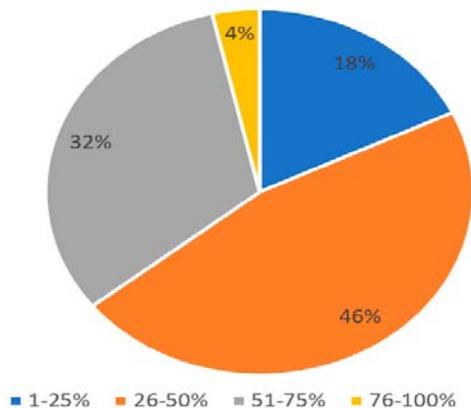
En cuanto al nivel de titulación académica, la mayoría de los encuestados (89%) posee un doctorado. Este dato refleja una alta calificación de los docentes involucrados en las investigaciones, lo cual puede atribuirse al rigor y la complejidad de los estudios científicos que exigen un profundo conocimiento teórico y metodológico.

La predominancia de doctores entre los encuestados sugiere un fuerte énfasis en la producción de conocimiento original y en la capacidad de llevar a cabo investigaciones independientes. Para Garfield (1980), la titulación académica elevada es un indicativo de la competencia de los investigadores en desarrollar trabajos de alto impacto, contribuyendo significativamente al avance científico.

La figura 3 proporciona datos sobre la distribución del tiempo de los investigadores en actividades de enseñanza. La mayoría de los encuestados (46%) dedica entre el 26% y el 50% de su tiempo a las prácticas de enseñanza, mientras que el 32% de los encuestados dedica entre el 51% y el 75% del tiempo a la enseñanza.

**Figura 3**

*Proporción del tiempo dedicado a la enseñanza.*



Fuente: Elaboración propia.

Esta distribución indica que la mayoría de los investigadores mantiene un equilibrio considerable entre sus actividades de enseñanza y otras responsabilidades, como la investigación y la extensión. Según [Bland y Schmitz \(1986\)](#), la carga de enseñanza es un factor que puede impactar la productividad de los investigadores. Los investigadores que logran equilibrar sus actividades de enseñanza e investigación tienden a ser más productivos académicamente, ya que el tiempo dedicado a la enseñanza puede proporcionar ideas valiosas y nuevas perspectivas para sus investigaciones ([Boyer, 1990](#)).

Los datos de la figura 4 indican que, antes de la pandemia, la mayoría de los docentes (57%) no había utilizado métodos de enseñanza en línea o híbrida en ninguna de sus actividades. Además, el 36% de los docentes utilizó estos métodos en una minoría de sus clases, mientras que solo una pequeña fracción (7%) los utilizó en la mayoría de sus enseñanzas. Estos números sugieren que la enseñanza en línea/híbrida no era ampliamente adoptada ni considerada una práctica principal en la mayoría de las instituciones educativas antes de la pandemia.

**Figura 4**

*Proporción de la enseñanza (antes de la pandemia) impartida en formato en línea/híbrido.*



Fuente: Elaboración propia.

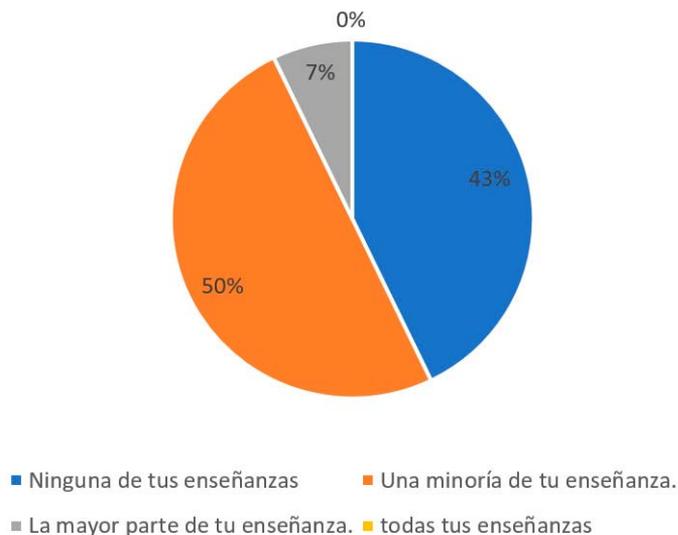
Después de la pandemia, hubo un cambio perceptible en el uso de la enseñanza en línea/híbrida. De acuerdo con los datos de la figura 5, el 50% de los docentes comenzó a utilizar estos métodos en una minoría de sus actividades de enseñanza. Sin embargo, el 43% de los docentes aún no utilizan la enseñanza en línea/híbrida, y solo el 7% la adoptaron como la principal forma de enseñanza. Este cambio indica un aumento en la aceptación y utilización de la enseñanza en línea/híbrida, aunque una gran proporción de docentes continúa resistiéndose o no implementando estos métodos de manera significativa.

El análisis de los datos muestra un cambio en el enfoque de los métodos de enseñanza en línea/híbrida debido a la pandemia. Antes de la pandemia, la enseñanza en línea/híbrida era una práctica poco utilizada, adoptada por una pequeña minoría de docentes. Sin embargo, la pandemia actuó como un catalizador, forzando una reconsideración de las prácticas tradicionales de enseñanza y la implementación de métodos digitales para garantizar la continuidad educativa (Hodges et al., 2020).

Los resultados sugieren que, a pesar de la presión para adaptarse, todavía hay una resistencia significativa a la adopción plena de la enseñanza en línea/híbrida. Las razones para esta resistencia pueden variar, incluyendo la falta de capacitación adecuada, desafíos tecnológicos y preferencias por métodos tradicionales de enseñanza (Bozkurt et al., 2020).

### Figura 5

*Proporción de la enseñanza (después de la pandemia) impartida en formato en línea/híbrido.*

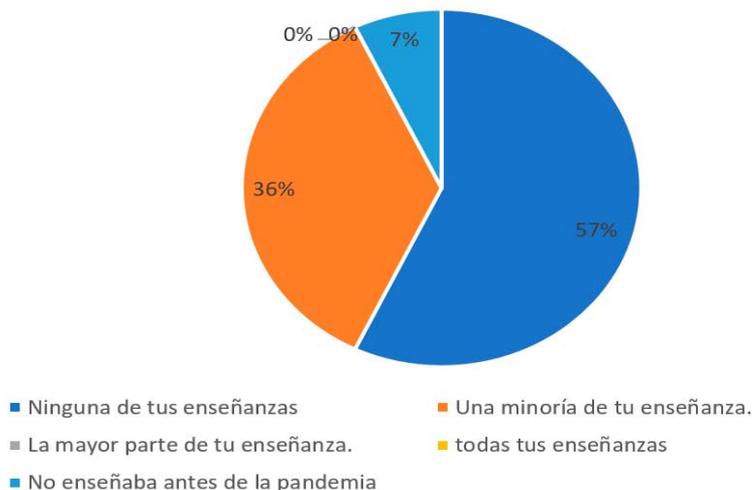


Fuente: Elaboración propia.

Los datos de la figura 6 muestran que la gran mayoría de los docentes (86%) considera que la combinación entre la enseñanza presencial y en línea, conocida como aprendizaje híbrido, es el método ideal para la práctica docente. Solo el 7% de los docentes indican preferir un formato enteramente presencial o enteramente en línea. Según Garrison y Kanuka (2004), el aprendizaje híbrido puede ofrecer lo mejor de ambos mundos, combinando la interacción cara a cara con la flexibilidad y los recursos de la enseñanza en línea.

**Figura 6**

*Método de enseñanza ideal.*

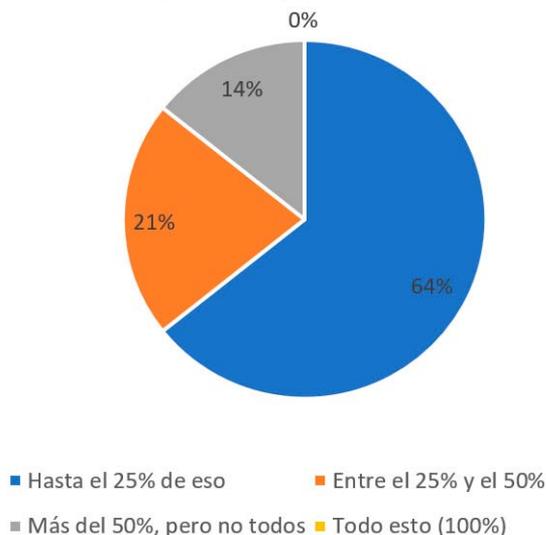


Fuente: Elaboración propia.

La Figura 7 indica que, cuando se les preguntó sobre la distribución ideal de la carga horaria en formato en línea/híbrido, el 65% de los docentes indicó que hasta el 25% de la carga horaria debe ser impartida en línea. Además, el 21% de los docentes sugieren que entre el 25% y el 50% de la carga horaria sea en línea, mientras que el 14% cree que más del 50% de la carga horaria debe ser impartida en línea. Estos datos indican una preferencia por mantener una mayor proporción de enseñanza presencial, con un complemento significativo de enseñanza en línea, reflejando un enfoque cauteloso y equilibrado (Graham, 2006).

**Figura 7**

*Porcentaje ideal de la enseñanza impartida en formato en línea/híbrido.*



Fuente: Elaboración propia.

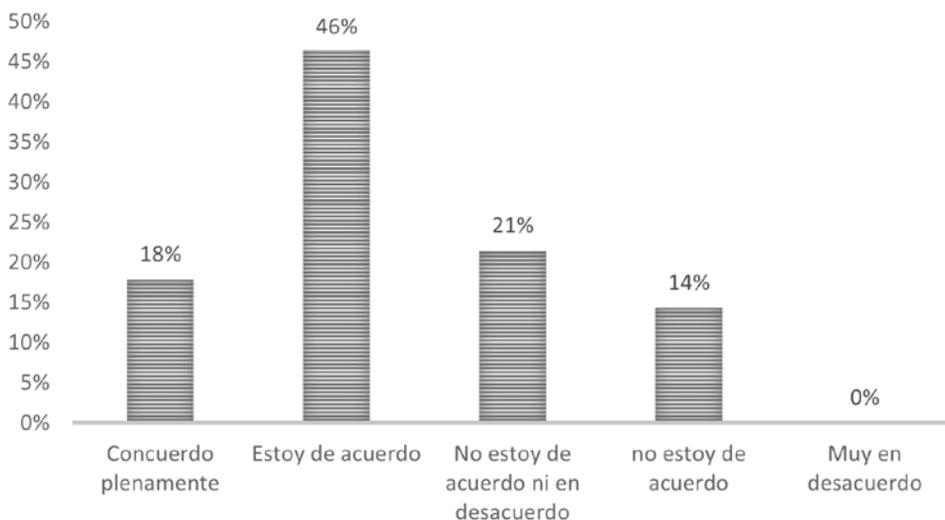
Los resultados apuntan a una preferencia de los docentes por el aprendizaje híbrido, lo cual se alinea con las evidencias científicas que destacan los beneficios de este enfoque. Según Means et al. (2013), el aprendizaje híbrido puede mejorar la eficacia de la enseñanza al combinar el compromiso del aprendizaje presencial con la flexibilidad y los recursos adicionales ofrecidos por la enseñanza en línea.

En las figuras 8, 9 y 10, se pidió a los docentes que indicaran hasta qué punto estaban de acuerdo con las afirmaciones presentadas. Se utilizó una escala Likert con la siguiente variación: completamente de acuerdo (5), de acuerdo (4), ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), en desacuerdo (2) y completamente en desacuerdo (1).

En la figura 8, la mayoría de los docentes (64%) están de acuerdo o completamente de acuerdo en que la enseñanza en línea es más desafiante que la enseñanza presencial. Este dato sugiere que los profesores perciben desafíos significativos en la transición hacia la enseñanza en línea. Para Johnson et al. (2020), la adaptación tecnológica y la necesidad de nuevas estrategias pedagógicas son barreras comunes que contribuyen a esta percepción. Además, la interacción limitada y la dificultad para mantener el compromiso de los estudiantes son señalados como desafíos adicionales.

### Figura 8

*Percepción de los docentes sobre el desempeño de la enseñanza en línea en comparación con la enseñanza presencial.*

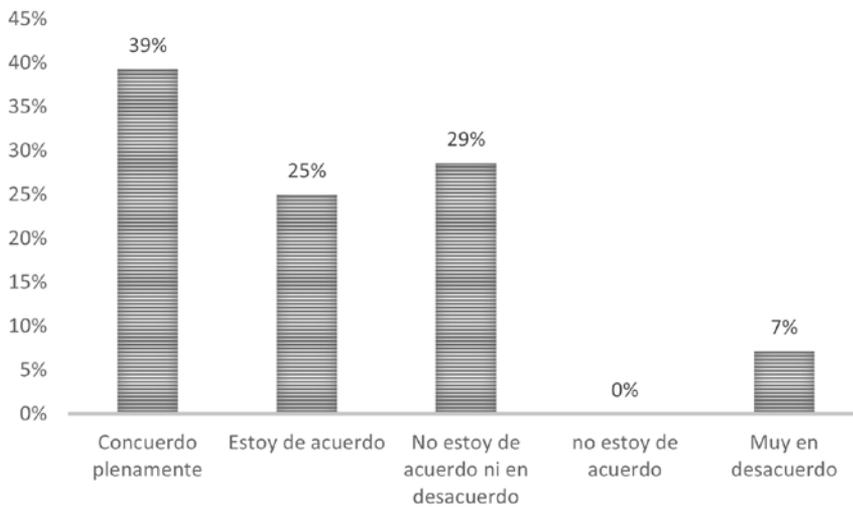


Fuente: Elaboración propia.

En la figura 9, la mayoría de los docentes (64%) están de acuerdo o completamente de acuerdo en que los estudiantes tienen un mejor desempeño académico con más aprendizaje presencial que en línea. Esta percepción, según Means et al. (2013), muestra que el aprendizaje presencial proporciona un entorno más interactivo y colaborativo, favoreciendo el desempeño académico. Para Bernard et al. (2014), la falta de interacción cara a cara y las dificultades para mantener la motivación son factores que impactan negativamente el desempeño en entornos exclusivamente en línea.

**Figura 9**

*Percepción de los docentes sobre el desempeño académico de los estudiantes en el aprendizaje presencial en comparación con el aprendizaje en línea.*

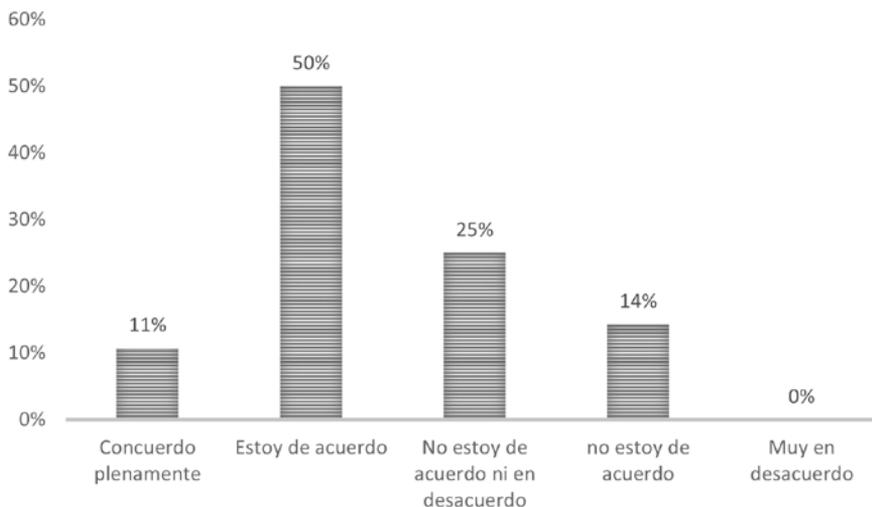


Fuente: Elaboración propia.

En la figura 10, la mayoría de los docentes (61%) están de acuerdo o completamente de acuerdo en que la enseñanza híbrida es más desafiante que el aprendizaje exclusivamente en línea. La implementación de la enseñanza híbrida exige la integración eficaz de métodos de enseñanza presencial y en línea, lo que puede aumentar la complejidad de la planificación y ejecución de las clases (Graham, 2013). Además, la necesidad de dominar múltiples plataformas tecnológicas y la gestión de dos entornos de aprendizaje simultáneamente son señalados como desafíos significativos (Vaughan et al., 2013).

**Figura 10**

*Percepción de los docentes sobre el desempeño de la enseñanza híbrida y el aprendizaje exclusivamente en línea.*



Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 1 se presentan las principales ventajas que los docentes señalaron en el aprendizaje en línea en comparación con el presencial.

**Tabla 1**

*Principales ventajas señaladas por los docentes del aprendizaje en línea en comparación con el aprendizaje presencial.*

Ventajas señaladas	Frecuencia en las respuesta	%
Conferencistas invitados y acceso a académicos que viven en otros lugares.	17	61%
Proporciona recursos educativos a través de diferentes medios.	15	54%
Eficiencia de tiempo para empleados y estudiantes.	10	36%
Ampliando el acceso a la enseñanza superior.	10	36%
Capacidad de los alumnos para colaborar con personas que no están geográficamente cerca de ellos.	8	29%
Capacidad de personalizar las experiencias de aprendizaje de los alumnos en mayor grado.	7	25%
Prepara a los alumnos para el mundo del trabajo cada vez más online/híbrido.	5	18%
Ofrecer modos de aprendizaje adecuados para diferentes alumnos.	4	14%
Oportunidad para los alumnos de practicar la comunicación y la colaboración virtualmente.	3	11%
La capacidad de los alumnos para aprender a su propio ritmo, accediendo a las clases en el horario que les sea más conveniente.	2	7%
Oportunidad para los alumnos de practicar la habilidad de trabajo/aprendizaje automotivada.	2	7%
Facilidad de contacto con los alumnos.	1	4%

Fuente: Elaboración propia.

La mayor ventaja señalada, con un 61% de frecuencia en las respuestas, es la posibilidad de invitar a conferencistas y acceder a académicos de diferentes localidades. Esta ventaja está corroborada por estudios de [Anderson \(2008\)](#) y [Bates \(2015\)](#), que destacan la flexibilidad de la enseñanza en línea, permitiendo la participación de especialistas de renombre mundial sin las limitaciones geográficas y logísticas asociadas a la enseñanza presencial.

La segunda mayor ventaja, mencionada por el 54% de los docentes, es la disponibilidad de recursos educativos a través de diferentes medios. [Clark y Mayer \(2016\)](#) refuerzan que el uso de multimedia en la enseñanza en línea puede mejorar la comprensión y la retención de información por parte de los estudiantes, además de atender a diferentes estilos de aprendizaje.

Con una frecuencia del 36%, tanto la eficiencia de tiempo para empleados y estudiantes como la ampliación del acceso a la educación superior fueron citadas como ventajas significativas. La capacidad de los estudiantes para colaborar con personas que no están geográficamente cercanas (29%) y la personalización de las experiencias de aprendizaje (25%) son otras ventajas destacadas. La colaboración en línea facilita la construcción de redes de conocimiento global, mientras que la personalización del aprendizaje es posible gracias a las tecnologías adaptativas que ajustan el contenido a las necesidades individuales de los estudiantes ([Harasim, 2017](#); [Picciano, 2021](#); [Silva, 2024](#)).

La preparación de los estudiantes para un mercado laboral cada vez más en línea/híbrido, mencionada por el 18% de los docentes, refleja la creciente demanda de habilidades digitales en el mundo profesional. Otras ventajas incluyen la oferta de modos de aprendizaje adecua-

dos a diferentes estudiantes (14%), la práctica de comunicación y colaboración virtual (11%) y la capacidad de aprender a su propio ritmo (7%).

En la Tabla 2 se presentan las principales desventajas señaladas por los docentes en relación con el aprendizaje en línea comparado con el presencial. Estas desventajas reflejan preocupaciones significativas que pueden impactar la eficacia de la enseñanza a distancia.

**Tabla 2**

*Principales desventajas señaladas por los docentes del aprendizaje en línea en comparación con el aprendizaje presencial.*

Desventajas señaladas	Frecuencia en las respuesta	%
Falta de involucramiento con entornos virtuales de aprendizaje.	15	54%
Barreras tecnológicas que afectan la entrega efectiva.	14	50%
Garantizar que los exámenes en línea se completen de manera justa.	13	46%
Estudiantes sin acceso al equipamiento tecnológico adecuado.	12	43%
Estudiantes perdiendo la concentración durante la enseñanza.	12	43%
Estudiantes teniendo acceso a espacios apropiados para estudiar.	11	39%
Desarrollando relaciones interpersonales con los grupos.	7	25%
Incentivando la interacción entre los estudiantes.	6	21%
Estudiantes luchando con su salud mental o sentimientos de aislamiento.	6	21%
No poder ver y responder al lenguaje corporal.	5	18%
Incentivando la interacción entre empleados y estudiantes.	5	18%
Falta de software adecuado para replicar el ambiente de enseñanza presencial.	5	18%
Ciberseguridad.	4	14%
Identificando áreas donde los estudiantes puedan necesitar más apoyo sobre un tema.	3	11%
Tiempo adicional para proporcionar actividades de apoyo.	2	7%

Fuente: Elaboración propia

La desventaja más citada, con un 54% de frecuencia en las respuestas, es la falta de compromiso con entornos virtuales de aprendizaje. Según [Kuh \(2009\)](#) y [Dixson \(2009\)](#), la falta de compromiso es un desafío crítico en la enseñanza en línea, ya que la ausencia de interacción cara a cara puede reducir la motivación de los estudiantes y dificultar la creación de una comunidad de aprendizaje activa.

La segunda mayor desventaja, con un 50% de las respuestas, se refiere a las barreras tecnológicas que afectan la entrega eficaz del contenido. Según [Bates \(2005\)](#) y [Selwyn \(2016\)](#), los problemas técnicos, como las fallas de conexión a Internet y el software inadecuado, pueden interrumpir el flujo de enseñanza y aprendizaje, creando frustraciones tanto para los profesores como para los estudiantes.

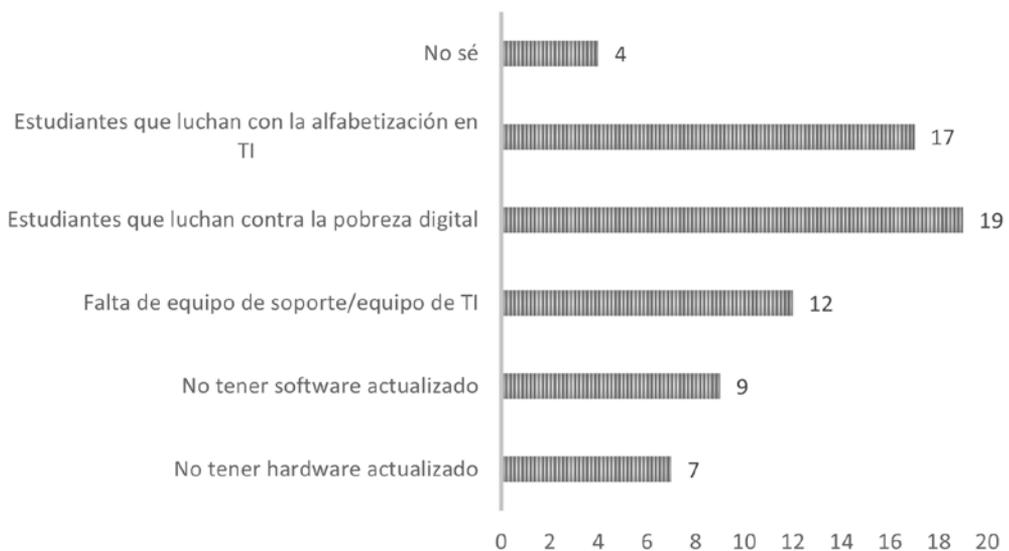
Garantizar que los exámenes en línea se completen de manera justa, mencionado por el 46% de los docentes, es otra preocupación significativa. El 43% de los docentes mencionaron que muchos estudiantes no tienen acceso al equipo tecnológico adecuado y que los estudiantes pierden la concentración durante la enseñanza en línea. La falta de espacios adecuados para estudiar, mencionada por el 39% de los docentes, también destaca las dificultades enfrentadas por los estudiantes en entornos de aprendizaje no tradicionales. Desarrollar rela-

ciones interpersonales con los grupos (25%) y fomentar la interacción entre los estudiantes (21%) son desafíos adicionales. Según Rovai (2002), la interacción social es importante para el desarrollo de habilidades interpersonales y para la creación de un entorno de aprendizaje colaborativo.

Cuestiones de salud mental y sentimientos de aislamiento fueron señalados por el 21% de los docentes, reflejando la creciente preocupación por el bienestar de los estudiantes en el contexto de la enseñanza en línea. Otras desventajas incluyen la incapacidad de ver y responder al lenguaje corporal (18%), fomentar la interacción entre profesores y estudiantes (18%) y la falta de software adecuado para replicar el entorno de enseñanza presencial (18%). Las preocupaciones sobre la ciberseguridad (14%) también fueron mencionadas, indicando la necesidad de proteger datos sensibles y garantizar la privacidad de los estudiantes.

### Figura 11

*Percepción de los docentes sobre los problemas relacionados con la tecnología en la oferta de enseñanza en línea/híbrida.*



Fuente: Elaboración propia.

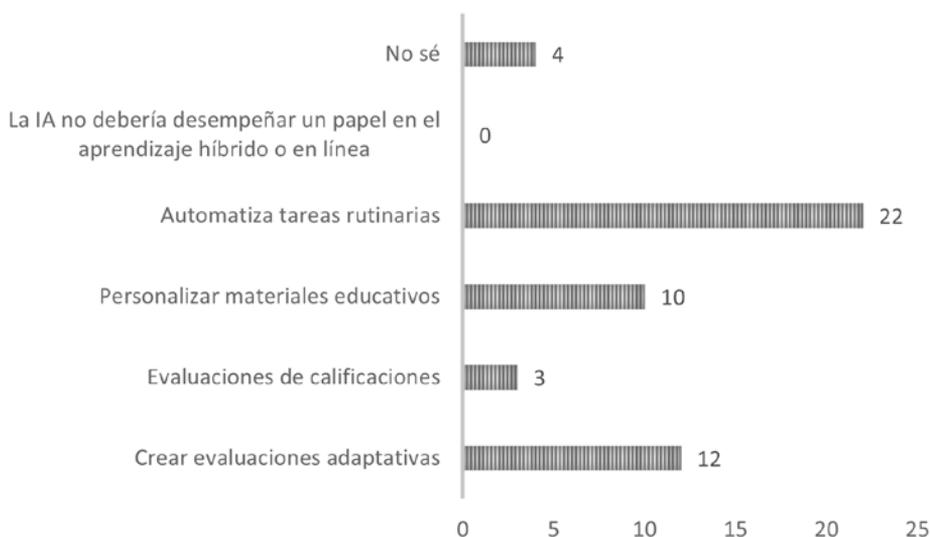
La Figura 11 presenta la percepción de los docentes sobre los problemas relacionados con la tecnología que pueden afectar la oferta de enseñanza en línea/híbrida. Los encuestados pudieron elegir más de una opción, permitiendo una visión amplia y detallada de los desafíos enfrentados. La mayoría de los docentes, totalizando 19 puntos, cree que los estudiantes luchando contra la pobreza digital pueden afectar significativamente la oferta de cursos en esta modalidad. Warschauer (2003) y Selwyn (2004) destacan la desigualdad digital como una barrera crítica para la inclusión educativa. La pobreza digital, definida como la falta de acceso a dispositivos adecuados y conexiones de Internet confiables, impide que los estudiantes participen plenamente en las actividades en línea, impactando negativamente su rendimiento académico (Hargittai, 2010).

Los otros dos temas más elegidos fueron estudiantes luchando con la alfabetización en TI y la falta de personal de apoyo/equipamiento de TI, con 17 y 12 puntos respectivamente. Según Hunter (2015), la alfabetización en TI es importante para la eficacia en el entorno de

aprendizaje en línea, ya que los estudiantes necesitan habilidades básicas de informática para acceder y utilizar las plataformas de enseñanza. La falta de habilidades tecnológicas puede resultar en dificultades para navegar por los contenidos y utilizar las herramientas digitales disponibles, comprometiendo el aprendizaje.

### Figura 12

*Percepción de los docentes sobre el papel que podría tener la inteligencia artificial (IA) en el apoyo a su oferta de aprendizaje en línea/híbrida.*



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 12 presenta la percepción de los docentes sobre el papel de la inteligencia artificial (IA) en el apoyo a la oferta de aprendizaje en línea/híbrida. Los encuestados pudieron elegir más de una opción, permitiendo una visión amplia y detallada de las oportunidades y desafíos enfrentados. La mayoría de los docentes, totalizando 22 puntos, cree que la IA puede ayudar en la automatización de tareas rutinarias. Según [Holmes et al. \(2019\)](#), la IA tiene el potencial de reducir la carga administrativa de los educadores, liberando más tiempo para actividades pedagógicas e interacciones con los estudiantes. La automatización de tareas como la corrección de exámenes, la gestión de registros y la comunicación estándar puede aumentar significativamente la eficiencia y la productividad de los profesores.

Además, 12 puntos se atribuyeron a la creencia de que la IA puede crear evaluaciones adaptativas. Las evaluaciones adaptativas, impulsadas por la IA, son herramientas que ajustan el nivel de dificultad de las preguntas en función del rendimiento del estudiante, proporcionando una medición más precisa de las habilidades y conocimientos individuales. Según [VanLehn \(2011\)](#), este enfoque personaliza la experiencia de evaluación, haciéndola más relevante y desafiante para cada estudiante, lo que puede mejorar el compromiso y los resultados de aprendizaje.

La personalización de materiales de instrucción fue señalada por 10 docentes como un beneficio significativo de la IA. Esta personalización puede incluir la recomendación de recursos específicos, la adaptación de tareas y la provisión de retroalimentación personalizada, lo que puede aumentar la motivación y la eficacia del aprendizaje. Según [Baker e Inventado \(2014\)](#), la capacidad de la IA para analizar datos de aprendizaje y adaptar los contenidos y mé-

todos de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes es un avance importante para la educación personalizada.

No obstante, 4 puntos indican que algunos docentes aún no saben sobre el papel de la IA en la educación. Esto sugiere una necesidad continua de formación y concienciación sobre las capacidades y limitaciones de la IA en contextos educativos. Según [Selwyn \(2019\)](#), la integración efectiva de la IA en la educación depende no solo de la tecnología en sí, sino también de la comprensión y preparación de los educadores para utilizarla de manera efectiva.

## **5. Conclusión**

A través de esta investigación fue posible analizar las percepciones de los docentes sobre la enseñanza en línea e híbrida en el contexto post-pandemia. Los resultados del estudio indican que la mayoría de los docentes encuestados pertenece a la Generación Y, lo que puede estar asociado con una mayor familiaridad con las tecnologías digitales. Además, la predominancia de doctores entre los encuestados refleja la alta cualificación del cuerpo docente. Sin embargo, antes de la pandemia, la enseñanza en línea e híbrida era poco utilizada, y la pandemia actuó como un catalizador para la adopción de estas modalidades.

A pesar del aumento en la aceptación y utilización de la enseñanza en línea e híbrida, aún existe una resistencia significativa entre los docentes. Las principales razones para esta resistencia incluyen la falta de capacitación adecuada, desafíos tecnológicos y preferencias por métodos tradicionales de enseñanza. La mayoría de los docentes considera que la combinación entre la enseñanza presencial y en línea es el método ideal, reflejando un enfoque cauteloso y equilibrado.

Como brechas, quedó evidente la resistencia a la adopción de nuevas tecnologías. Aunque la pandemia forzó la adaptación, una gran proporción de docentes aún resiste o no implementa plenamente la enseñanza en línea/híbrida. La resistencia se atribuye a la falta de familiaridad con las herramientas digitales y al temor de que estas tecnologías reemplacen la enseñanza tradicional. Otro punto es el propio desarrollo de habilidades interpersonales. La falta de interacción cara a cara en la enseñanza en línea puede dificultar el desarrollo de habilidades interpersonales y la creación de una comunidad de aprendizaje activa.

Como perspectivas futuras, es importante invertir en la formación continua de los docentes para que puedan adaptarse a las nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza. Capacitación enfocada en el uso eficaz de las herramientas digitales y las mejores prácticas pedagógicas pueden ayudar a reducir la resistencia y aumentar la confianza de los profesores.

Mejorar la infraestructura tecnológica de las instituciones educativas, garantizando acceso adecuado a equipos y conexiones de Internet confiables para todos los estudiantes y profesores, es importante para el éxito de la enseñanza. Explorar el potencial de la inteligencia artificial para automatizar tareas rutinarias, crear evaluaciones adaptativas y personalizar materiales de instrucción puede aumentar la eficiencia y la eficacia de la enseñanza. Crear oportunidades para la interacción y colaboración entre estudiantes y entre estudiantes y profesores en entornos en línea puede ayudar a mitigar el aislamiento y fortalecer la comunidad de aprendizaje. Y desarrollar programas de apoyo a la salud mental y el bienestar de los estudiantes, especialmente en entornos de enseñanza en línea, podría influir en un ambiente de aprendizaje saludable y productivo.

El estudio alcanzó su objetivo al proporcionar una visión amplia sobre las percepciones de los docentes en relación con la enseñanza en línea e híbrida en el contexto post-pandemia. Se destaca la necesidad de abordar las brechas identificadas y explorar las perspectivas futuras para promover un modelo educativo más resiliente e inclusivo. Los gobiernos y universidades necesitan invertir en formación continua, infraestructura tecnológica, apoyo a la salud

mental e integración de nuevas tecnologías será fundamental para el éxito de la educación superior en Brasil en un escenario post-pandemia.

### Agradecimientos

Agradecemos al Laboratorio de Investigación en Innovación y Transferencia de Tecnología (LABin/UFGD) por el desarrollo del proyecto de investigación que resultó en el artículo científico.

### Referencias

- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. Athabasca University Press.
- Baker, R. S., y Inventado, P. S. (2014). Educational Data Mining and Learning Analytics. En JA Larusson & B. White (Eds.), *Learning Analytics: From Research to Practice* (pp. 61-75).
- Baran, E., y Correia, A. P. (2014). A professional development framework for online teaching. *TechTrends*, 58(5), 95-101. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0791-0>.
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. BCcampus.
- Bates, A. T. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. Routledge.
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M., y Abrami, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26, 87-122. <https://doi.org/10.1007/s12528-013-9077-3>.
- Bland, C. J., y Schmitz, C. C. (1986). Characteristics of the successful researcher and implications for faculty development. *Academic Medicine*, 61(1), 22-31.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bozkurt, A., y Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>.
- Clark, R. C., y Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. John Wiley & Sons.
- Center, P. R. (2010). *Millennials: A portrait of generation next. Confident, Connected, Open to Change*. Washington.
- Dixson, M. D. (2010). Creating effective student engagement in online courses: What do students find engaging? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 1-13.
- Garfield, E. (1980). "Premature discovery" or delayed recognition—why. *Current Contents*, 21(33), 5-10.
- Garrison, D. R., y Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*, 1, 3-21.
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In: Moore, M. G. (Org). *Handbook of distance education*, (pp. 351-368). Routledge.

- Hargittai, E. (2010). Digital natives? Variation in internet skills and uses among members of the “net generation”. *Sociological inquiry*, 80(1), 92-113. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682X.2009.00317.x>.
- Harasim, L. (2017). *Learning theory and online technologies*. Routledge.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.
- Holanda, V. R. D., Pinheiro, A. K. B., y Pagliuca, L. M. F. (2013). Aprendizagem na educação online: análise de conceito. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 66, 406-411. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672013000300016>.
- Holmes, W., Bialik, M., y Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Horn, M. B., Staker, H., y Christensen, C. (2015). *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Penso Editora.
- Hunter, J. (2015). *Technology integration and high possibility classrooms: Building from TPA-CK*. Routledge.
- Johnson, N., Veletsianos, G., y Seaman, J. (2020). US Faculty and Administrators' Experiences and Approaches in the Early Weeks of the COVID-19 Pandemic. *Online learning*, 24(2), 6-21. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i2.2285>.
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New directions for institutional research*, 141, 5-20.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., y Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers college record*, 115(3), 1-47. <https://doi.org/10.1177/016146811311500307>.
- Moore, M. G., Dickson-Deane, C., y Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>.
- Moran, J. (2015). Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. *Porto Alegre: Penso*, 3(1).
- Palma-Troncoso, M., Vallejos-Gómez, R. M., y Urra-Barra, G. (2024). Ser profesor en entornos virtuales: desafíos y demandas post pandemia a la formación inicial docente. Una aproximación desde la evaluación de futuros profesores y mentores. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(51), 197-212. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i51.2156>.
- Picciano, A. G. (2021). Theories and frameworks for online education. *A guide to administering distance learning*, 21(3), 166-190.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., y Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923-945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>.
- Rodrigues, S. A., Sarnighausen, V. C. R., Dal Pai, A., Sgoti, R. F., y Sutili, F. K. (2023). Percepções de discentes em engenharia sobre as atividades remotas do início da pandemia Covid-19. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 176-198. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1763>.
- Rodríguez Guardado, M. D. S. (2022). Necesidades docentes durante la pandemia por COVID-19 en educación remota de emergencia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 185-199. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147010>.

- Rovai, A. P. (2002). Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks. *The Internet and Higher Education*, 5(4), 319-332. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(02\)00130-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(02)00130-6).
- Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates*. Bloomsbury Publishing.
- Selwyn, N. (2004). Reconsidering political and popular understandings of the digital divide. *New media y society*, 6(3), 341-362. <https://doi.org/10.1177/1461444804042519>.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers?: AI and the future of education*. John Wiley & Sons.
- Silva, M. (2003). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. Edições Loyola.
- Silva, M. (2018). *Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica*. São Paulo: Loyola.
- Silva, L. C. S. (2024). Gestión de la transferencia de tecnología para la innovación en las universidades públicas brasileñas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 95(1), 17-40. <https://doi.org/10.35362/rie9516201>.
- Silva, L. C. S., Riedo, I. G., Mendonça, J. C. A., Nobre, L. B. O., & Maioli, S. F. V. (2024). Understanding smart cities: a systematic review. *Revista de Administração da UFSM*, 17, e7. <http://dx.doi.org/10.5902/1983465973468>.
- Silva, L. C. S., de Oliveira Lima, V., Caldeira, R. T., Zapparoli, D., y Pessoa, D. L. R. (2023). Perspectivas e possibilidades do ensino híbrido na educação superior no contexto pós-pandemia Covid-19 no Brasil. *Revista de Gestão e Secretariado*, 14(5), 7787-7808. <https://doi.org/10.7769/gesec.v14i5.2151>.
- Strauss, W., y Howe, N. (1991). *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069*. New York: William Morrow & Company.
- Vaughan, N. D., Cleveland-Innes, M., y Garrison, D. R. (2013). *Teaching in blended learning environments: Creating and sustaining communities of inquiry*. Athabasca University Press.
- VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational psychologist*, 46(4), 197-221. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.611369>.
- Warschauer, M. (2004). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*. MIT press.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).