
Entretextos - Artículos/Articles/Aküjjalu'u

Entretextos. Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia

ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 20 N.º 41 (septiembre-diciembre), 2026, pp. 291-315

Para citar utilice este ARK: <https://n2t.net/ark:/47886/21612649>

Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21612649>

Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores / Derechos de publicación: revista

Recibido: 12-03-2026 · Evaluado: 31-03-2026 · Aceptado: 18-04-2026 · Publicado: 01-09-2026

¿Presencial o virtual? Percepciones sobre modalidad educativa durante la COVID-19: revisión de alcance 2020-2025

In-Person or Virtual? Perceptions of Educational Modalities During COVID-19: A Scoping Review, 2020–2025

Tü ayaawatiinakat au süinainjee tü ekirajaakat wanaalu'u sümaa tü jooliwa kanüliain Covid-19: akuwaipamaajatü atüjalaa sulu'ujeejatü mma' wattalu'upunaa 2020-2025

Orlando de Jesús Cárcamo-Berrio

<https://orcid.org/0009-0005-6016-6138>

ocarcamob@unicartagena.edu.co

Universidad de Cartagena, Cartagena de Indias,
Bolívar, Colombia

Erik José Vera Mercado

<https://orcid.org/0000-0002-7725-3546>

everam@unicartagena.edu.co

Universidad de Cartagena, Cartagena de Indias,
Bolívar, Colombia

William Daniel Moscoso-Barrera

<https://orcid.org/0000-0002-6779-7056>

wmoscoso@marian.edu

Marian University, Indianapolis, Indiana, Estados
Unidos

Resumen

Analizar y sintetizar la evidencia empírica publicada entre 2020 y 2025 sobre las percepciones de estudiantes y docentes respecto a las modalidades educativa presencial y virtual llevadas a cabo durante la pandemia de COVID-19, mediante una revisión de alcance internacional siguiendo los lineamientos metodológicos para estudios de mapeo de evidencia y las directrices PRISMA-ScR para la selección y reporte de resultados. La búsqueda se realizó en las bases de datos Scopus, Web of Science, ProQuest Education y ERIC. Tras la aplicación de criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 64 artículos para su análisis. Los hallazgos muestran diferencias significativas según los contextos geográficos y socioculturales. En los países hispanohablantes predominó una valoración favorable de la educación presencial, aunque se reconocieron ventajas asociadas a la flexibilidad y accesibilidad de la enseñanza virtual. Por su parte, estudiantes de países como Corea del Sur, Estados Unidos, Bangladesh y Sri Lanka reportaron percepciones más favorables hacia las modalidades virtual e híbrida, destacan aspectos relacionados con la autonomía, la adaptación tecnológica y la continuidad académica. La revisión facilitó identificar que las condiciones de acceso a tecnologías digitales y conectividad continúan siendo determinantes en las experiencias educativas. Se concluye que la educación presencial mantiene una preferencia predominante entre estudiantes y docentes a nivel internacional; sin embargo, las modalidades virtual e híbrida han

consolidado oportunidades de innovación educativa que trascienden el contexto de emergencia sanitaria. Los resultados destacan la necesidad de fortalecer las competencias digitales y reducir las limitaciones de acceso tecnológico para garantizar una educación más equitativa y resiliente en escenarios postpandemia.

Palabras clave: educación virtual, educación híbrida, enseñanza remota de emergencia, COVID-19, percepciones, revisión de alcance.

Abstract

This study aimed to analyze and synthesize the empirical evidence published between 2020 and 2025 regarding students' and teachers' perceptions of face-to-face and virtual educational modalities implemented during the COVID-19 pandemic through an international scoping review conducted in accordance with methodological guidelines for evidence mapping studies and the PRISMA-ScR framework for the selection and reporting of results. The literature search was carried out in the Scopus, Web of Science, ProQuest Education, and ERIC databases. Following the application of inclusion and exclusion criteria, a total of 64 articles were selected for analysis. The findings revealed significant differences according to geographical and sociocultural contexts. In Spanish-speaking countries, face-to-face education was predominantly perceived more favorably, although advantages associated with the flexibility and accessibility of virtual instruction were also recognized. In contrast, students from countries such as South Korea, the United States, Bangladesh, and Sri Lanka reported more favorable perceptions of virtual and hybrid learning modalities, highlighting aspects related to learner autonomy, technological adaptation, and academic continuity. The review identified that access to digital technologies and internet connectivity continues to be a determining factor shaping educational experiences. It is concluded that face-to-face education remains the preferred modality among students and teachers worldwide; however, virtual and hybrid modalities have consolidated opportunities for educational innovation that extend beyond the context of the health emergency. The findings underscore the need to strengthen digital competencies and reduce barriers to technological access in order to ensure a more equitable and resilient education system in post-pandemic settings.

Keywords: virtual education, hybrid education, emergency remote teaching, COVID-19, perceptions, scoping review.

Jüküjia palitpüchiru'u

Analiaa jee sümaa akotchiraaya süpüshi tü ashaajuushikat wanaalu'u sümaa juya 2020 jee 2025 sünaajee tü natüjaakalü au naa ekirajüshiikana jee müshiija naa ekirajülüikana jamüin sa'in namüin tü ekirajawaakat süka een shia sulu'u tü kachuweerakat sümaa saawatnüin tü antirawakat süka einkalinka tü shunui kanüliain COVID-19, sünanjeeja'a wanee analia wanee sukuwaipa wanee ashajushiiruwa kakuwaipakalü sünaojinee tü kanüliakat PRISMA-ScR shiaja'a aapayaka jaralünjatüin anatnüin. Tü achajaayakat shiaja'a joo tü Scopus, Web of Science, ProQuest Education jee müsüja ERIC. Sünaajee joo aneekiajakat, eetaastüja'a (64) aipiruwa shikii pienchimüin aapanakat süpüla sünatnüinjatüin. Eesü jaa joo natawaiya müin sükuwaipa sünaajee joo tü mma'apa'a eejetüle süshajünüin. Eere joo saashajanüin tü alijunaikiikat nojotsü oulaanüin tü antirawaakat sünaajee ekirajawaa. Wanee sa 'ata, ma'aka naa ekirajashiikana sulu'u tü mma' Corea del Sur, Estados Unidos, Bangladesh jee Sri Lanka shiaja'a joo nachekakat tü ekirajawaa aküjünakat sulu'upuna kachuweera, müshi'ika laülakain na'in nakuwaipa süka müinshia natuama. Süka joo müin shia natuma, ayatayülia na'inrüin waneepia sünaajee tia alatakat sutuma tü shunuikat. Sajattialu'u joo püchikat, ayatsüja'a achekünüin waneepia tü antirawaakat süpüla atüjaa, katsa'aya een wanee jeketü akuwaipa anasü sünaajee ekirajawaa sulu'upuna türa kachuweerakat. Tü ekirajawaakat sulu'u joo müin shia aapajiraasü sa'anasiajee jee sujutuwa sünaajee tü kachuweerakat.

Püchi katsüinsükat: Püchi katsüinsükat: ekirajawaa sulu'u kachuweera, Ekirajawaa piamalü akuwaipat, Jeketü sukuwaipa ekirajawaa sünaajee: COVID-19, atüjaanakalü au, Analaanakalü amüin.

1. Introducción

La desconfianza social hacia el aprendizaje virtual comenzó a disiparse con la llegada de la pandemia de COVID-19 en 2020. Parra-Castrillón (2022) concluyó que el público externo no comprende la calidad de las aulas virtuales ni confía en la formación que allí se ofrece, a pesar de interactuar cotidianamente con plataformas digitales de Internet. Grajales y Ramírez (2021) encontraron que los programas de formación universitaria en modalidad virtual enfrentaron resistencia por parte de los estudiantes debido a factores sociales, tecnológicos y personales. Sin embargo, esta percepción negativa estaba cambiando gradualmente gracias al paso obligatorio a la modalidad virtual como medida de protección social.

Antes de la pandemia, ya existían en Colombia programas de formación profesional en modalidad virtual. Salgado (2021) señala que los programas profesionales en esta modalidad en Colombia se remontan a 1998. Segovia-García et al. (2022) reportan que en 2019 existían 403 programas de pregrado en modalidad virtual con una población estudiantil de 207.874 estudiantes. En ese año, solo el 10% de los universitarios estaba matriculado en programas virtuales, la mayoría en la UNAD. No obstante, entre 2020 y 2021, la matrícula en modalidad virtual se duplicó hasta el 20,6%, lo que significó que 165.000 nuevos estudiantes comenzaron a estudiar bajo esta modalidad. A finales de 2020, ya existían 789 nuevos programas de pregrado virtuales, lo que reflejó un incremento en la percepción social positiva de los programas virtuales (Novaetvetera, 2023).

En marzo de 2020, siguiendo las recomendaciones de la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, 2020), los ministerios de educación decretaron el cambio de modalidad educativa. La transición hacia la educación virtual tuvo que realizarse de manera abrupta, sin preparación previa. Los docentes tuvieron que aprender sobre la marcha, al igual que los estudiantes. Durante casi dos años, el sistema educativo operó bajo diversas formas de educación a distancia, denominadas genéricamente "modalidad virtual". Tras la pandemia, las instituciones educativas de Colombia y del mundo retornaron a la modalidad presencial.

El cambio abrupto de modalidad trajo grandes desafíos y problemas para estudiantes, docentes, personal administrativo y padres de familia. Fue un período en el que se generaron percepciones y aprendizajes en torno a las ventajas y desventajas de la virtualidad en la educación frente a la instrucción presencial. Por esta razón, resulta necesaria una revisión de la investigación sobre este cambio de modalidad educativa. Esta revisión considera estudios sobre la adopción forzada de la modalidad virtual, las percepciones de estudiantes y docentes, las dificultades, los problemas logísticos, las limitaciones y las ventajas. Se incluyen estudios publicados entre 2020 y 2025, tanto durante la pandemia como en el período pospandemia.

La transición forzada a la modalidad virtual durante la pandemia de COVID-19 tuvo profundas implicaciones para los objetivos de la Educación de Calidad (ODS 4), que exige una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y la promoción de oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Naciones Unidas, 2015). El

paso abrupto hacia modalidades a distancia y en línea expuso profundas desigualdades estructurales en el acceso a la tecnología, la conectividad y la preparación pedagógica. Estas desigualdades afectaron de manera desproporcionada a los estudiantes en contextos de bajos ingresos, comunidades rurales y el Sur Global. Comprender cómo estudiantes y docentes percibieron esta transición no es, por tanto, solo un ejercicio académico, sino un paso necesario hacia la construcción de sistemas educativos más resilientes, equitativos y abiertos, alineados con la agenda del ODS 4.

A continuación, se presentan las fases de esta revisión de alcance. En primer lugar, se formuló el problema: ¿cuáles son las percepciones de estudiantes y docentes sobre el cambio abrupto de la modalidad presencial a la virtual debido a la crisis sanitaria generada por la pandemia de COVID-19? En segundo lugar, se definieron los criterios de selección para los estudios de investigación que abordaran variables como la adopción forzada de la modalidad virtual, las percepciones de estudiantes y docentes, las dificultades, los problemas logísticos, las limitaciones y las ventajas de la modalidad virtual. Se consideraron estudios tanto cualitativos como cuantitativos. La población de estudio incluye docentes y estudiantes de instituciones educativas de América Latina, Estados Unidos, Europa, África y Asia. Se incluyeron estudios publicados en inglés y español, con un rango temporal que abarca los años 2020 a 2025. En tercer lugar, se realizó la búsqueda bibliográfica en las bases de datos Scopus, Web of Science, ProQuest Education y ERIC, utilizando los criterios de selección. Las palabras clave en inglés y español fueron introducidas y combinadas con los conectores lógicos OR y AND, siguiendo las recomendaciones de Benito et al. (2007). Se seleccionaron 64 artículos en total.

El proceso de selección siguió las directrices PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018) y se ilustra en la Figura 1. Los registros fueron identificados mediante búsquedas en Scopus (n = 2.794), Web of Science (n = 2.349), ProQuest Education (n = 1.193) y ERIC (n = 699), arrojando un total de 7.035 registros. Tras eliminar 2.100 duplicados, se cribaron 4.935 registros por título y resumen. Después de este cribado inicial, 140 artículos fueron evaluados para determinar su elegibilidad a texto completo. Los artículos fueron excluidos por las siguientes razones: publicados fuera del rango 2020-2025 (n = 12), no abordaban percepciones sobre la modalidad virtual o remota (n = 38), o el texto completo no estaba disponible (n = 26). Un corpus final de 64 artículos fue incluido en la revisión.

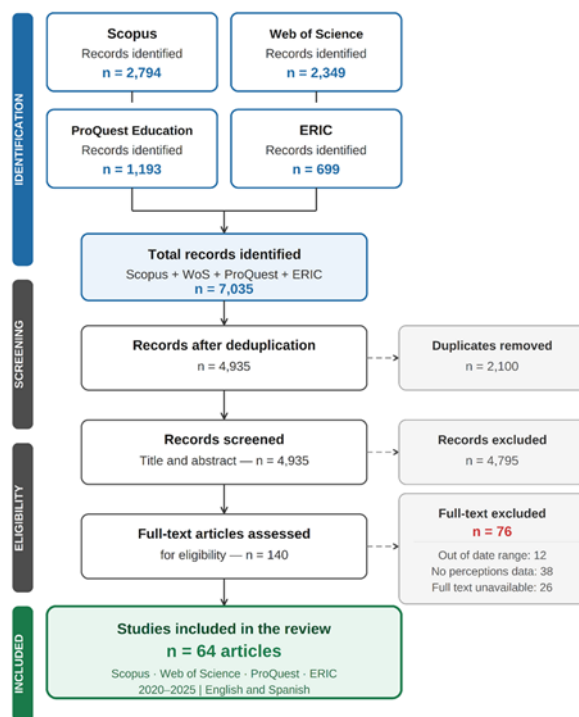


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA-ScR que ilustra el proceso de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión

Fuente: Adaptado de Tricco et al. (2018). Generado con la aplicación Shiny PRISMA2020 (Haddaway et al., 2022).

Como se muestra en la Figura 1, el proceso de cribado resultó en la exclusión de la mayoría de los registros en la etapa de título y resumen, lo cual es coherente con la naturaleza focalizada de los criterios de inclusión. El corpus final de 64 artículos representa una muestra internacional diversa que abarca seis años de investigación durante y después de la pandemia de COVID-19.

El protocolo de esta revisión de alcance fue registrado en el Open Science Framework (OSF) en mayo de 2026. DOI: <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/NX8UB>. La revisión sigue el marco metodológico de Arksey y O'Malley (2005), actualizado por Levac et al. (2010) y el Instituto Joanna Briggs (Peters et al., 2020), y reporta conforme a las directrices PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018).

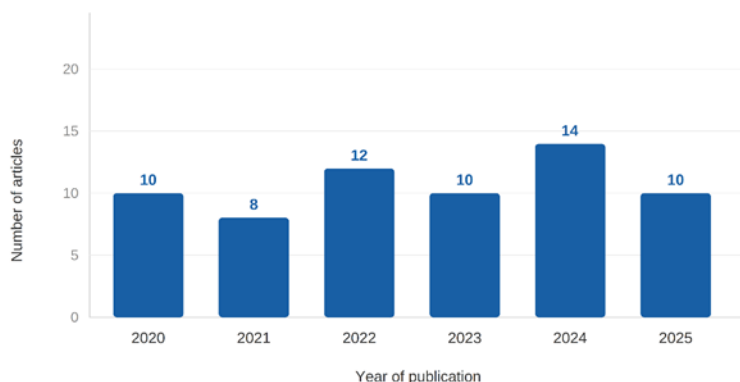


Figura 2. Distribución anual de los estudios incluidos (n = 64), 2020-2025.

2. Antecedentes

No existe unanimidad respecto al nombre de la modalidad educativa adoptada durante la pandemia. Además de "modalidad virtual" (Rodríguez-Ortiz y Moreno-Pérez, 2022), los estudios emplean expresiones como "educación virtual" (Hernández et al., 2023), "e-learning" (Bazán-Ramírez et al., 2023), "enseñanza virtual" (Contreras et al., 2021), "aprendizaje en línea" (Hamdanah et al., 2024), "educación en línea de acceso abierto" (Torres-Díaz et al., 2022), "aprendizaje a distancia" (Chen, 2024), "enseñanza remota en línea" (Khan et al., 2023), "modalidad remota sincrónica con apoyo digital" (Güiza González, 2022) y "enseñanza remota de emergencia" (Lobos et al., 2023). No obstante, existe consenso en que esta modalidad se hace posible a través de Internet y de las plataformas de aprendizaje en línea (LMS).

La forma en que se gestionó el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea tampoco fue uniforme. Cada institución educativa, de acuerdo con sus recursos, desarrolló su proceso con matices particulares. Ante la falta de preparación para asumir procesos genuinos de educación virtual, la forma que prevaleció fue la de "clases remotas". El British Council (2020) señala que la "educación remota" es esencialmente una enseñanza virtual cara a cara, en la que las clases se imparten a través de plataformas de videoconferencia como Skype, Adobe Connect o Zoom; es decir, la clase magistral tradicional en tiempo real a través de un sistema de videoconferencia, con la misma duración que las clases presenciales. Los estudiantes no eran autónomos en su aprendizaje ni tenían la libertad de elegir su ritmo de estudio. En contraste, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia señala que la educación virtual hace referencia al hecho de que no es necesario que el cuerpo, el tiempo y el espacio confluyan para establecer una experiencia de aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2024). Puede inferirse, entonces, que en Colombia durante la pandemia la transición no fue hacia la modalidad virtual, sino hacia una "modalidad remota sincrónica con apoyo digital", tal como lo explica Güiza González (2022): la

educación remota realiza una transposición del aula hacia una plataforma en la que la función de las herramientas tecnológicas fue, principalmente, permitir que los encuentros presenciales se realizaran a distancia.

El Ministerio de Educación Nacional también define la educación virtual como una modalidad que comprende programas a distancia apoyados en entornos virtuales, donde los recursos digitales van más allá del rol de apoyo y se convierten en el escenario principal de las interacciones de enseñanza y aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2024). A finales de 2020, ya existían en Colombia 789 nuevos programas de pregrado virtuales (Novaetvetera, 2023).

Entre los primeros estudios que documentaron la transición inicial, Cameron-Standerford et al. (2020) encuestaron a 83 docentes de una universidad rural del Medio Oeste de Estados Unidos dentro de las 24 horas siguientes al anuncio del confinamiento por COVID-19. Sus hallazgos revelaron que los docentes tenían niveles muy variados de experiencia con la enseñanza en línea y expresaron una amplia gama de emociones, desde ansiedad hasta un optimismo cauteloso, ante la perspectiva de trasladar sus cursos a la modalidad en línea con un tiempo mínimo de preparación.

3. Marco Analítico

Entre los estudios realizados sobre el cambio de modalidad se encuentran los que abordan las percepciones. De los 64 artículos seleccionados para esta revisión, diecinueve hacen referencia a percepciones: tres estudios se refieren a las percepciones de los docentes, trece a las percepciones de los estudiantes, y tres exploran simultáneamente las percepciones de docentes y estudiantes.

Agung y Surtikanti (2020) señalan que "la percepción del estudiante puede describirse como la opinión desarrollada tras haber tenido una experiencia determinada que requiere adaptación". Es decir, la percepción del estudiante es la opinión que se forma después de vivir un proceso. Qualtrics (2024) define la percepción estudiantil como "la forma en que los estudiantes comprenden e interpretan sus experiencias escolares, la cual está determinada por dos aspectos de su experiencia: las creencias y expectativas sobre lo que debería ser la experiencia, y la experiencia en sí misma". En este artículo, optamos por un concepto más amplio que incluye también a los docentes: la percepción se describe como la opinión basada en cómo las personas comprenden e interpretan los procesos en los que participan.

4. Metodología

Este estudio es una revisión de alcance que sigue el marco metodológico de Arksey y O'Malley (2005), actualizado por Levac et al. (2010) y el Instituto Joanna Briggs (Peters et al., 2020), y reportado conforme a las directrices PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018). El protocolo de revisión fue prerregistrado en el Open Science Framework en mayo de 2026 (DOI: <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/NX8UB>).

4.1. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las percepciones de estudiantes y docentes sobre el cambio abrupto de la modalidad educativa presencial a la virtual debido a la crisis sanitaria generada por la pandemia de COVID-19?

4.2. Criterios de inclusión y exclusión

Se incluyeron los estudios que: (1) abordaban percepciones sobre la modalidad educativa virtual, remota o a distancia; (2) involucraban estudiantes y/o docentes como participantes; (3) cubrían instituciones educativas de cualquier país o región; (4) fueron publicados entre 2020 y 2025; y (5) estaban escritos en inglés o español. Se excluyeron los estudios que: no abordaban percepciones sobre la modalidad virtual o remota, fueron publicados fuera del rango 2020-2025, o cuyo texto completo no estaba disponible.

4.3. Estrategia de búsqueda

La búsqueda bibliográfica se realizó en las bases de datos Scopus, Web of Science, ProQuest Education y ERIC. Las palabras clave en inglés y español fueron introducidas y combinadas con los conectores lógicos OR y AND, siguiendo las recomendaciones de Benito et al. (2007). Las búsquedas en Scopus arrojaron 2.794 registros; en Web of Science, 2.349; en ProQuest Education, 1.193; y en ERIC, 699, para un total de 7.035 registros.

4.4. Proceso de selección

Tras eliminar 2.100 duplicados, se cribaron 4.935 registros por título y resumen. Después de este cribado inicial, 140 artículos fueron evaluados para determinar su elegibilidad a texto completo. Los artículos fueron excluidos por las siguientes razones: publicados fuera del rango 2020-2025 ($n = 12$), no abordaban percepciones sobre la modalidad virtual o remota ($n = 38$), o el texto completo no estaba disponible ($n = 26$). Un corpus final de 64 artículos fue incluido en la revisión (Figura 1).

4.5. Extracción de datos

Los datos fueron extraídos mediante un formulario de extracción estandarizado que recogió: autor(es), año, país/región, nivel educativo, diseño de investigación, muestra, hallazgos clave sobre percepciones, modalidad preferida y temas principales. El proceso de extracción fue llevado a cabo por el autor principal y verificado por el segundo y tercer autor. Los 64 artículos incluidos abarcan el período 2020-2025, con un incremento notable en las publicaciones a partir de 2022 (Figura 2). Los estudios incluidos representan una muestra internacional diversa que abarca 25 países y regiones, con una concentración en contextos latinoamericanos, particularmente Colombia ($n = 13$) (Figura 3). En cuanto al diseño metodológico,

predominaron los estudios cuantitativos ($n = 30$, 46,9%), seguidos de los métodos mixtos ($n = 14$, 21,9%), los estudios cualitativos ($n = 11$, 17,2%) y las fuentes institucionales o no empíricas ($n = 9$, 14,1%) (Figura 4).

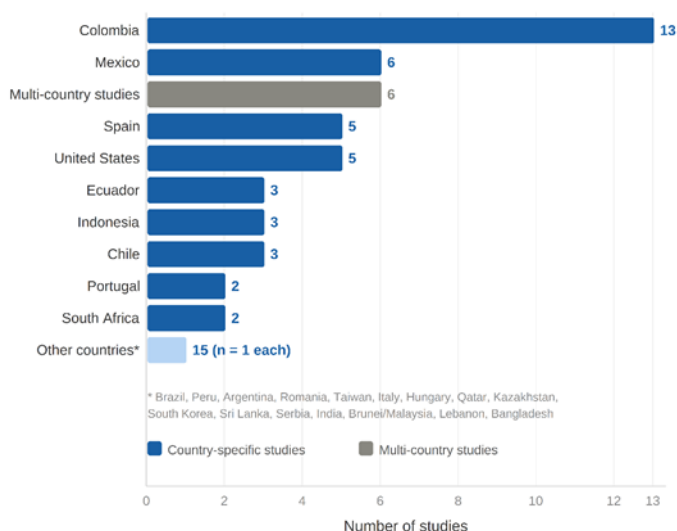


Figura 3. Distribución geográfica de los estudios incluidos ($n = 64$).

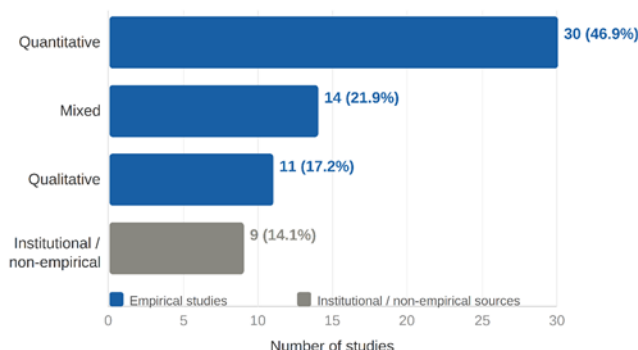


Figura 4. Distribución de los estudios incluidos según diseño metodológico ($n = 64$).

5. Hallazgos

5.1. Percepciones de los participantes

La primera oleada de investigaciones en 2020 documentó un amplio espectro de percepciones estudiantiles en diferentes países y niveles educativos. Coman et al. (2020), en un estudio cuantitativo con 762 estudiantes de dos grandes universidades rumanas, encontraron que las instituciones de educación superior no estaban

preparadas para el aprendizaje exclusivamente en línea. Las ventajas de la educación en línea identificadas en estudios prepandemia parecieron perder valor bajo condiciones de emergencia, mientras que las desventajas se hicieron más prominentes. Los problemas técnicos fueron reportados como el problema más crítico, seguidos de la falta de competencias técnicas de los docentes y los estilos de enseñanza mal adaptados al entorno en línea. En Portugal, Gonçalves et al. (2020) encuestaron a 173 estudiantes universitarios y encontraron que la mayoría estaba muy preocupada por el impacto de la pandemia en su trayectoria académica, y solo una minoría expresó interés en mantener el formato en línea en años académicos futuros, lo que refuerza la preferencia general por la educación presencial. Ferraro et al. (2020), al estudiar adolescentes de educación secundaria en el sur de Italia, encontraron que aproximadamente el 20% de los estudiantes de la región de Nápoles no tenía acceso a dispositivos y quedó excluido del aprendizaje por completo. La evidencia global más amplia provino de Aristovnik et al. (2020), cuya encuesta a 30.383 estudiantes de 62 países encontró que los estudiantes estaban más satisfechos con el apoyo del personal docente, pero reportaron el aburrimiento, la ansiedad y la frustración como los estados emocionales predominantes durante la pandemia. Los factores sociodemográficos desempeñaron un papel significativo: los estudiantes de África y Asia con niveles de vida más bajos estaban significativamente menos satisfechos con su vida académica, lo que subraya que el impacto de la transición forzada estuvo profundamente condicionado por las desigualdades geográficas, económicas y demográficas.

Entre los primeros estudios en contextos latinoamericanos y asiáticos, Becerra Rodríguez et al. (2020) realizaron un estudio exploratorio cualitativo con docentes y estudiantes de un colegio de secundaria colombiano y encontraron que, si bien las herramientas TIC se convirtieron en indispensables para la continuidad educativa durante la pandemia, la enseñanza remota planteó desafíos significativos para la formación docente y no pudo reemplazar los espacios de interacción social, intercambio cultural y crecimiento humano propios de la educación presencial. En el nivel de educación primaria, Rasmitadila et al. (2020), en un estudio de caso con 67 docentes de primaria de cinco provincias indonesias, identificaron cuatro temas clave: estrategias de instrucción, desafíos, apoyo y motivación docente. Sus hallazgos destacaron que el éxito del aprendizaje en línea dependía de manera crítica de la disposición tecnológica, la flexibilidad curricular y la colaboración entre múltiples actores.

Los estudios sobre las percepciones de los docentes buscan identificar la percepción y satisfacción con la modalidad virtual (Hernández et al., 2023), la disposición docente para el aprendizaje de inglés como lengua extranjera a distancia (Chen, 2024) y el impacto percibido del teletrabajo en las profesoras universitarias de Brasil (Boehs et al., 2024). La investigación de Chen (2024) revela que, aunque los docentes taiwaneses tienen un alto nivel de competencias digitales, expresaron preferencia por las clases presenciales. El estudio de Hernández et al. (2023), realizado con docentes en Buenos Aires, explica que la mayor dificultad que enfrentaron fue la resistencia de los estudiantes a encender sus cámaras. Boehs et al.

(2024) encontraron que las profesoras percibieron un aumento significativo en la carga de trabajo durante la pandemia, percepción más común entre quienes trabajaban en universidades privadas.

Las investigaciones que examinan las percepciones tanto de estudiantes como de profesores universitarios buscan comprender sus visiones sobre la modalidad virtual. Contreras et al. (2021) encuestaron a docentes y estudiantes en México y encontraron que el 85% coincide en que aprenden mejor en clases presenciales. Esta percepción se correlaciona positivamente con el 69,3% de los docentes que afirman que los estudiantes en modalidad virtual tuvieron un rendimiento inferior al de los estudiantes en clases presenciales.

La comparación entre la educación en línea y la educación remota de emergencia también ha sido estudiada entre estudiantes colombianos de educación superior. Ricardo et al. (2023) realizaron un estudio de métodos mixtos en la Universidad del Norte de Barranquilla y encontraron que los estudiantes tenían una visión positiva de ambas modalidades, aunque cada una ofrecía ventajas en dimensiones diferentes: la modalidad remota fue preferida para la interacción entre pares y con el docente, mientras que la educación en línea fue valorada por su flexibilidad. En el contexto de la transición pospandemia, Steyn et al. (2024), en un estudio empírico con 452 estudiantes de universidades residenciales en Sudáfrica, encontraron una resistencia generalizada a continuar con el aprendizaje a distancia a pesar del apoyo tecnológico e institucional. De manera similar, Gajardo et al. (2024), mediante entrevistas cualitativas en profundidad con 30 estudiantes de pregrado en España, encontraron que los participantes identificaron tres preocupaciones principales en torno a la modalidad virtual de emergencia: los cambios en la evaluación y la metodología, las dificultades y facilidades de la formación en línea, y las consecuencias a largo plazo de la crisis para la educación superior.

Las experiencias de los estudiantes en la transición a la instrucción en línea de emergencia variaron considerablemente según el contexto y la disciplina. Ruiz-Alonso-Bartol et al. (2022) documentaron las experiencias de estudiantes de español como lengua extranjera en una gran universidad pública de Estados Unidos durante la transición a la enseñanza en línea de emergencia en la primavera de 2020. Si bien los niveles de estrés general de los estudiantes disminuyeron a medida que avanzaba el semestre, las experiencias individuales fueron sumamente variadas. Un estudio relacionado de Pedraja-Rejas et al. (2023), basado en una revisión sistemática de experiencias universitarias chilenas, identificó diferentes niveles de compromiso conductual, cognitivo y afectivo de los estudiantes durante el aprendizaje en línea, y destacó las dificultades de los profesores universitarios en cinco dimensiones: aceptación y uso de herramientas digitales, desafíos domésticos, limitaciones tecnológicas, problemas organizativos y gestión del rendimiento estudiantil. Joo (2024), en una revisión de alcance de 34 estudios sobre la transición abrupta de estudiantes de enfermería del aprendizaje presencial al remoto, identificó cuatro debilidades junto con dos fortalezas: mayor resiliencia y aprendizaje eficiente y flexible.

En el período pospandemia, las investigaciones publicadas en 2025 ofrecen una perspectiva longitudinal y comparativa sobre los efectos duraderos de la transición forzada. Kim et al. (2025), mediante entrevistas en profundidad con 52 estudiantes de una universidad surcoreana que pasó completamente a la modalidad en línea en marzo de 2020 y permaneció así durante cuatro semestres, identificaron tres temas clave: comodidad y control, relaciones diferentes, y satisfacción y emociones. Craig y Hsu (2025), en un estudio longitudinal multicohort de nueve semestres en una universidad estadounidense, encontraron que la familiaridad de los estudiantes con el aprendizaje activo disminuyó significativamente durante la enseñanza remota de emergencia y se mantuvo por debajo de los niveles prepandemia incluso después de su conclusión. Damayanthi et al. (2025), en un estudio cuantitativo con 1.966 estudiantes de pregrado de nueve universidades estatales de Sri Lanka, encontraron desafíos persistentes en el aprendizaje en línea pospandemia, entre ellos una débil interacción entre docentes y estudiantes, baja motivación para el aprendizaje independiente e insuficiente integración de herramientas digitales.

5.2. Dificultades con la modalidad virtual

La transición del aprendizaje presencial al virtual estuvo plagada de dificultades debido a que las instituciones no estaban preparadas. Gutiérrez Ochoa y Díaz Torres (2021) describen que las instituciones educativas recurrieron a los recursos disponibles: WhatsApp, correo electrónico, YouTube, Moodle, Google Classroom, Zoom, Jitsi, Meet, entre otros. Galabay-Cajas y Álvarez-Lozano (2021) explican que WhatsApp fue utilizado en las escuelas ecuatorianas durante la pandemia, con el 88% de los padres reportando la educación virtual como estresante, el 46% indicando que el aprendizaje de sus hijos estuvo por debajo de las expectativas, y el 75% calificando la educación recibida como deficiente. Esta percepción puede explicarse por el hecho de que WhatsApp no es una plataforma de gestión del aprendizaje. Sin embargo, las conclusiones de Galabay-Cajas y Álvarez-Lozano (2021) son cuestionadas por la investigación de Prasad et al. (2024) en India, quienes sostienen que WhatsApp fue utilizado como herramienta fundamental en el aprendizaje combinado entre estudiantes de odontología, permitiendo un entorno colaborativo para compartir conocimientos más allá de las clases tradicionales.

Las dificultades también se presentaron del lado de los docentes, quienes carecían de formación en modalidad virtual. Gómez-Solís y Almazán Abundis (2022) reportan que los desafíos para los docentes de educación primaria en México estaban relacionados con el manejo de plataformas tecnológicas y aspectos de evaluación y comunicación. Villaseñor Ocaña y Morales Vázquez (2022) concluyeron que los docentes no contaban con la formación necesaria para impartir clases virtuales cuando se declaró la pandemia. Chan Chi y Rodríguez Pech (2022), en Mérida, México, encontraron que la principal dificultad enfrentada por los docentes fueron los problemas de conectividad de los estudiantes, seguidos de la falta de preparación docente en el uso de las TIC para la mediación pedagógica.

Cinco años después del inicio de la pandemia, la investigación continúa documentando tanto los efectos inmediatos como los efectos a largo plazo de estas dificultades. Petrović et al. (2025), en un estudio con 138 estudiantes universitarias de facultades de formación docente en Serbia, encontraron que las estudiantes percibieron la enseñanza remota como un "mal necesario", atribuible a la insuficiente alfabetización informática, la mala calidad de Internet, los dispositivos inadecuados y la fatiga por Zoom. Acuyo Cespedes (2025), en un estudio cualitativo con diez docentes universitarios en Kazajistán, encontró que, aunque la enseñanza remota de emergencia por COVID-19 tuvo una influencia en gran medida positiva sobre el desarrollo profesional de los docentes, también emergieron desafíos como la fatiga en línea y el trauma. López-Maldonado y García González (2025), en una encuesta a 392 profesores de la Universidad de Sevilla, encontraron que el 69,77% de los docentes percibió cambios significativos en sus prácticas de enseñanza.

5.3. Problemas logísticos

Los desafíos logísticos para afrontar la modalidad virtual en América Latina fueron severos, dada la situación económica de la población y la falta de infraestructura. UNICEF (2024) señala que aproximadamente el 40% de los estudiantes de la región no tuvo acceso al aprendizaje a distancia digital o por radiodifusión, debido a que 3 de cada 10 personas no tienen acceso a Internet en América Latina y el Caribe. Melo-Becerra et al. (2021) afirman que en 2019 solo el 51,9% de los hogares colombianos contaba con conexión a Internet. Chan Chi y Rodríguez Pech (2022) destacaron los problemas de conectividad que dificultaron la participación en clases sincrónicas. Sin embargo, esta limitación no parece haber estado presente entre los estudiantes universitarios. Sierra et al. (2024), en un estudio con estudiantes de ingeniería en las Islas Canarias, España, concluyeron que los estudiantes contaban con buenas competencias digitales y los dispositivos necesarios. Cárdenas Zea et al. (2021), en un estudio con estudiantes de maestría en educación en Ecuador, concluyeron que todos los participantes disponían de dispositivos electrónicos y competencias digitales, y que la transición a la modalidad virtual fue efectiva.

Como puede observarse en las investigaciones citadas en esta sección, los principales problemas logísticos se concentraron en la educación primaria y secundaria, mientras que en el nivel de educación superior los estudiantes estaban mejor preparados logísticamente y en términos de competencias digitales. La investigación pospandemia confirma que las barreras logísticas persistieron mucho más allá de la fase aguda de la crisis. Mojumder et al. (2025), en un estudio con estudiantes universitarios de Bangladesh, encontraron que el 41% citó el costo como el principal impedimento para el acceso a Internet y el 51% identificó la disponibilidad y calidad de la señal como desafíos clave, lo que subraya que la brecha digital documentada durante la pandemia continuó condicionando las experiencias educativas de los estudiantes en la era pospandemia.

5.4. Ventajas y desventajas de la modalidad virtual

El cambio de modalidad permitió aprovechar una de las grandes ventajas de la virtualidad: superar las barreras de espacio y tiempo. Otras ventajas destacadas incluyen la ampliación de la cobertura educativa, la innovación en la enseñanza y el aprendizaje, y la flexibilidad de los procesos educativos. Gutiérrez Ochoa y Díaz Torres (2021) explican que la educación virtual utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para romper las barreras de tiempo y espacio. Becerra-Vergel et al. (2021) destacan que la modalidad virtual hace que los cursos sean más accesibles para personas que no pueden desplazarse hasta los centros educativos.

Varios estudios destacan las desventajas de la modalidad virtual. Crous et al. (2024), en un estudio cuantitativo sobre el uso de métodos de enseñanza activa durante la pandemia en universidades españolas, encontraron que tanto docentes como estudiantes señalaron desventajas importantes, como problemas técnicos y de espacio, dificultades en el manejo de grupos numerosos y falta de formación. Casados et al. (2023) también destacan el aislamiento social como una desventaja. Martínez Aguilar y Pérez Múzquiz (2022), en una encuesta a estudiantes y profesores de universidades públicas mexicanas, concluyeron que existen más desventajas que ventajas en la modalidad virtual, siendo las más prominentes la falta de interacción personal, la baja motivación y la deficiente señal de Internet.

Las preferencias de los estudiantes respecto a la modalidad fueron cambiando con el tiempo a medida que aumentó la familiaridad con los formatos virtuales. Rigby et al. (2024), en un estudio con 844 estudiantes de ciencias de la salud en una universidad estadounidense a lo largo de dos años académicos (2020-2022), encontraron que la proporción de estudiantes que preferían las simulaciones de educación interprofesional virtual aumentó significativamente. Colvin et al. (2024), en una encuesta a estudiantes de negocios en una universidad estadounidense dos años después del inicio de la pandemia, encontraron que el 78% de los encuestados estaba satisfecho con su experiencia de aprendizaje en línea. Sia et al. (2023), al investigar a educadores de Brunéi y Malasia, encontraron que, si bien la mayoría de los educadores estaba abierta al aprendizaje combinado, persistían desafíos significativos relacionados con la brecha digital, el apoyo institucional y el aumento de la carga de trabajo.

La investigación pospandemia pone de relieve la evolución de las preferencias estudiantiles. Tlais et al. (2025), en una encuesta transversal a 5.099 estudiantes de universidades libanesas, encontraron que, si bien el aprendizaje en línea fue favorecido por su flexibilidad y accesibilidad, el aprendizaje en el campus fue preferido por sus oportunidades de participación interactiva y práctica. Pozza et al. (2025), en un estudio con 989 estudiantes y 266 docentes de una universidad portuguesa, encontraron una preferencia actual por las evaluaciones presenciales, consideradas más justas y equitativas. Finalmente, Mojumder et al. (2025), en una encuesta a 294 estudiantes de múltiples universidades de Bangladesh, encontraron

que, a pesar de la comodidad del aprendizaje en línea de emergencia, solo el 14% lo encontró más motivador que el aprendizaje en el aula tradicional, y el 75% destacó el valor insustituible del contacto presencial.

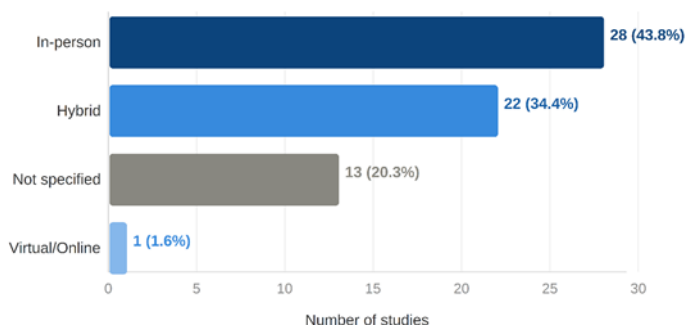


Figura 5. Modalidad educativa preferida reportada en los estudios incluidos (n = 64).

Un análisis transversal de la modalidad educativa preferida reportada en los 64 estudios incluidos revela un patrón claro: la instrucción presencial fue la modalidad más frecuentemente preferida (n = 28, 43,8%), seguida de los modelos híbridos (n = 22, 34,4%). Solo un estudio reportó una preferencia exclusiva por la modalidad virtual/en línea (1,6%), mientras que 13 estudios no especificaron una preferencia (Figura 5).

6. Discusión

Esta revisión de alcance mapeó y sintetizó la evidencia empírica publicada entre 2020 y 2025 sobre las percepciones de estudiantes y docentes frente al cambio abrupto de la modalidad educativa presencial a la virtual causado por la pandemia de COVID-19. Los 64 estudios incluidos en la revisión revelan un panorama complejo y geográficamente diferenciado de cómo las comunidades educativas experimentaron y evaluaron esta transición forzada.

El primer hallazgo principal de esta revisión es un patrón consistente en los países hispanohablantes: a pesar de reconocer algunas ventajas de la modalidad virtual, estudiantes y docentes prefieren predominantemente la educación presencial. Esta preferencia está documentada en estudios de Colombia (Becerra Rodríguez et al., 2020; Ricardo et al., 2023), México (Contreras et al., 2021; Martínez Aguilar y Pérez Múzquiz, 2022), Ecuador (Galabay-Cajas y Álvarez-Lozano, 2021), España (Crous et al., 2024; Gajardo et al., 2024) y Líbano (Tlais et al., 2025). En contraste, los estudios de Corea del Sur (Kim et al., 2025), Estados Unidos (Colvin et al., 2024; Rigby et al., 2024), Bangladesh (Mojumder et al., 2025) y Sri Lanka (Damayanthi et al., 2025) documentan una recepción más matizada de la modalidad virtual. Esta diferenciación geográfica y cultural representa la contribución más distintiva de esta revisión a la literatura existente.

El segundo hallazgo principal concierne al papel de los factores sociodemográficos e infraestructurales en la configuración de las percepciones. La encuesta global de Aristovnik et al. (2020) con 30.383 estudiantes de 62 países estableció tempranamente que el impacto de la transición forzada no fue uniforme, sino profundamente condicionado por las desigualdades geográficas, económicas y demográficas. Este hallazgo es confirmado por la evidencia logística revisada: UNICEF (2024) reportó que aproximadamente el 40% de los estudiantes en América Latina careció de acceso al aprendizaje a distancia digital, y Mojumder et al. (2025) encontraron que las barreras financieras y la disponibilidad de señal continuaron siendo impedimentos críticos para los estudiantes de Bangladesh incluso en la era pospandemia. La brecha digital no fue una condición de emergencia temporal, sino una desigualdad estructural que la pandemia hizo visible.

El tercer hallazgo concierne a los efectos a largo plazo sobre los docentes. Acuyo Céspedes (2025) encontró que, si bien la enseñanza remota de emergencia por COVID-19 tuvo una influencia en gran medida positiva sobre el desarrollo profesional de los docentes en términos de competencia tecnológica, también emergieron desafíos como la fatiga en línea y el trauma pandémico. López-Maldonado y García González (2025) documentaron que cerca del 70% de los profesores universitarios españoles percibió cambios significativos en sus prácticas de enseñanza. Petrović et al. (2025) encontraron que los estudiantes de educación de Serbia percibieron la enseñanza remota como un "mal necesario", lo que subraya la brecha entre la adaptación tecnológica y la sostenibilidad pedagógica.

El cuarto hallazgo concierne a la evolución de las percepciones a lo largo del tiempo. Craig y Hsu (2025), en un estudio longitudinal de nueve semestres, encontraron que la familiaridad de los estudiantes con el aprendizaje activo se mantuvo por debajo de los niveles prepandemia incluso después de la conclusión de la enseñanza remota de emergencia, y que los estudiantes mostraron una mayor preferencia por la instrucción basada en clases magistrales. Esto sugiere que la pandemia puede haber producido cambios duraderos en las expectativas de aprendizaje de los estudiantes que los educadores deberán abordar en los próximos años.

7. Conclusiones

La educación virtual demostró ser una solución viable en tiempos de crisis, pero su implementación forzada reveló profundas limitaciones en materia de equidad, calidad e interacción social. La evidencia proveniente de 64 estudios y cinco años de investigación señala de manera consistente el valor insustituible del contacto presencial para la mayoría de las poblaciones estudiantiles, al tiempo que confirma que la pandemia aceleró la transformación digital de maneras que no pueden ni deben revertirse por completo. El camino más prometedor, sugerido por múltiples estudios de 2025, es un enfoque híbrido equilibrado que integre la flexibilidad del aprendizaje en línea con la riqueza social y pedagógica de la instrucción presencial (Mojumder et al., 2025; Pozza et al., 2025; Tlais et al., 2025). Para que esto sea

posible, las instituciones educativas deben invertir en la formación docente, la infraestructura tecnológica y las políticas que aborden las desigualdades estructurales que la pandemia expuso, pero no creó.

Esta revisión presenta varias limitaciones que deben reconocerse. El corpus estuvo restringido a publicaciones en inglés y español, lo que puede subrepresentar perspectivas de otros contextos lingüísticos y culturales. Asimismo, la concentración de estudios incluidos en contextos latinoamericanos, particularmente Colombia, puede reflejar sesgos geográficos en las bases de datos consultadas más que la distribución real de la investigación. Futuras revisiones de alcance podrían ampliar el alcance lingüístico e incluir bases de datos adicionales para capturar un rango más amplio de perspectivas regionales.

Los hallazgos de esta revisión contribuyen directamente a los objetivos de la Educación de Calidad (ODS 4) al documentar las barreras y los facilitadores que condicionaron el acceso equitativo a la educación durante la pandemia de COVID-19, e identificar orientaciones basadas en evidencia para la construcción de sistemas educativos más inclusivos y resilientes en la era pospandemia.

Referencias bibliográficas

- Acuyo Céspedes, A. (2025). *Teachers in transition: A qualitative exploration into the impact of emergency remote teaching on professional development. International Journal of Educational Research*, 130, artículo 102548. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102548>
- Agung, A. S. N., & Surtikanti, M. W. (2020). *Students' perception of online learning during COVID-19 pandemic: A case study on the English students of STKIP Pamane Talino. SOSHUM: Jurnal Sosial Dan Humaniora*, 10(2), 225-235.
- Aranyi, G., Tóth, Á. N., & Veisz, H. (2022). *Transitioning to emergency online university education: An analysis of key factors. International Journal of Instruction*, 15(2), 917-936. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15250a>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). *Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. Sustainability*, 12(20), artículo 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). *Scoping studies: Towards a methodological framework. International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Bazán-Ramírez, A., Capa-Luque, W., Ango-Aguilar, H., Anaya-González, R., & Cárdenas-López, V. (2023). *Perception of Peruvian students studying in biological sciences about the advantages of virtual classes during the COVID-19 pandemic. Education Sciences*, 13(6), artículo 626. <https://doi.org/10.3390/educsci13060626>

- Becerra-Vergel, F. U., Duque-Blanco, J. S., & Puerto-López, K. C. (2021). *Impacto social de la educación virtual en la formación superior*. *Revista de Ingenierías Interfaces*, 4(2), 1-10.
- Becerra Rodríguez, D. F., Boude Figueredo, O. R., & Benítez Mendivelso, M. (2020). *Percepciones de profesores y estudiantes sobre la enseñanza remota durante la pandemia COVID-19: Caso del Colegio Misael Pastrana Borrero*. *Educación Química, número especial*, 129-135. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2020.5.77086>
- Benito Peinado, P. J., Diaz Molina, V., Calderon Montero, F. J., Peinado Lozano, A. B., Martin Caro, C., Alvarez Sanchez, M., & Perez Tejero, J. (2007). *La revisión bibliográfica sistemática en fisiología del ejercicio: Recomendaciones prácticas*. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 6(3), 1-11.
- Boehs, S. T. M., Vilela, N. G. S., Santos-Costa, L. dos, Kunde, S., & Lourenço, M. L. (2024). *Women professors and Covid-19: Impact of telework in the routine of university professors in Brazil*. *Revista de Gestão*, 31(1), 2-17. <https://doi.org/10.1108/REG-06-2021-0099>
- British Council. (2020). *La enseñanza remota y el futuro de la enseñanza del idioma inglés*. <https://www.britishcouncil.org.mx>
- Cameron-Standerford, A., Menard, K., Edge, C., Bergh, B., Shayter, A., Smith, K., & VandenAvond, L. (2020). *The phenomenon of moving to online/distance delivery as a result of COVID-19: Exploring initial perceptions of higher education faculty at a rural Midwestern university*. *Frontiers in Education*, 5, artículo 583881. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.583881>
- Cárdenas Zea, M. P., Carranza Quimi, W. D., Plua Panta, K. A., Solís García, M., & Morales Torres, M. (2021). *La educación virtual en tiempos del COVID-19: Una experiencia en la maestría de educación*. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 243-251.
- Casados, L. N. C., López, M., Cervantes, J., Casados, J. C., Maldonado, A. A. P., & Castillo, A. L. (2023). *Impacto de la modalidad virtual en la calidad del aprendizaje de estudiantes del área de ciencias de la salud*. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*.
- Chan Chi, G. I., & Rodríguez Pech, J. de la C. (2022). *Retos y dificultades de docente de nivel secundaria en tiempos de Covid-19*. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 10(20), 107-118. <https://doi.org/10.36825/RITI.10.20.009>
- Chen, K. T.-C. (2024). *Examining teachers' readiness and perception on distance EFL learning in Taiwanese secondary education*. *Contemporary Educational Technology*, 16(2), ep506. <https://doi.org/10.30935/cedtech/14389>

- Colvin, R. G., Delcours, N., Krueger, T. M., & Singh, H. (2024). *The impact of university student services and student life characteristics on students' perceptions of online education. Journal of Higher Education Theory and Practice*, 24(1), 186-197.
- Coman, C., Țiru, L. G., Meseșan-Schmitz, L., Stanciu, C., & Bularca, M. C. (2020). *Online teaching and learning in higher education during the coronavirus pandemic: Students' perspective. Sustainability*, 12(24), artículo 10367. <https://doi.org/10.3390/su122410367>
- Contreras, C. P., Picazo, D., Cordero-Hidalgo, A., & Chaparro-Medina, P. M. (2021). *Challenges of virtual education during the Covid-19 pandemic: Experiences of Mexican university professors and students. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(3), 188-204. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.3.12>
- Craig, B., & Hsu, J. L. (2025). *A multi-year longitudinal study exploring the impact of the COVID-19 pandemic on students' familiarity and perceptions of active learning. Active Learning in Higher Education*, 26(1), 177-197. <https://doi.org/10.1177/14697874241230992>
- Crous, G., Rodríguez-Rodríguez, J., & Padilla-Petry, P. (2024). *Metodologías activas en la educación superior: El caso de la docencia no-presencial durante la pandemia de la COVID-19. Educatio Siglo XXI*, 42(1), 9-31. <https://doi.org/10.6018/educatio.550001>
- Damayanthi, B. W. R., Hettiarachchi, S., Ananda, L., Heenkenda, S., Ranagalage, M., Dissanayake, D. M. S. L. B., Perera, D. P. M., & Abeyrathna, N. (2025). *Undergraduate perceptions of online learning in post-pandemic Sri Lanka: A quantitative study in the humanities and social sciences. Discover Education*, 4, artículo 422. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00867-y>
- Ferraro, F. V., Ambra, F. I., Aruta, L., & Iavarone, M. L. (2020). *Distance learning in the COVID-19 era: Perceptions in Southern Italy. Education Sciences*, 10(12), artículo 355. <https://doi.org/10.3390/educsci10120355>
- Gajardo, K., Lobo de Diego, F., Campos Cancino, G. A., & Díez-Gutiérrez, E. J. (2024). *University students' perceptions of teaching during lockdown period in Spain: A qualitative study. Journal of Applied Research in Higher Education*, 16(1), 1-17. <https://doi.org/10.1108/JARHE-09-2022-0295>
- Galabay-Cajas, S. L., & Álvarez-Lozano, M. I. (2021). *WhatsApp como estrategia educativa en pandemia: Una experiencia desde educación rural en Ecuador. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, VII(13)*.
- Gómez-Solís, M., & Almazán Abundis, M. M. (2022). *Retos del profesor novel en la enseñanza virtual durante la pandemia por el COVID-19. REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 200-219. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147011>

- Gonçalves, S. P., Leal Rodrigues, M., & Rendeiro Marques, J. (2020). *Distance learning perceptions from higher education students: The case of Portugal*. *Education Sciences*, 10(12), artículo 374. <https://doi.org/10.3390/educsci10120374>
- Grajales, J. F., & Ramírez, N. A. (2021). *Evaluación y calidad educativa en la educación virtual: Percepciones de los estudiantes en tiempos de pandemia (2020-2021)*. <http://hdl.handle.net/11396/7880>
- Güiza González, W. (2022). *Las clases virtuales en tiempos de pandemia desde la voz y mirada de los estudiantes*. *Panorama*, 16(30). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343969897022>
- Gutiérrez Ochoa, S. M., & Díaz Torres, C. H. (2021). *La educación virtual en tiempos de pandemia*. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 6(11), 131-149.
- Haddaway, N. R., Page, M. J., Pritchard, C. C., & McGuinness, L. A. (2022). *PRISMA2020: An R package and Shiny app for producing PRISMA 2020-compliant flow diagrams*. *Campbell Systematic Reviews*, 18, e1230. <https://doi.org/10.1002/cl2.1230>
- Hamdanah, Rusmaniah, Rajiani, I., & Muslimah. (2024). *Continuance intention of digital education in traditional Indonesian higher education*. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(5), artículo 3596. <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i5.3596>
- Hernández, S. S., Méndez, P. G., Sosa, L. R., Flores, M. A., Rodríguez, M. A., & Canova-Barrios, C. J. (2023). *Bachelor of Science in Nursing faculty perceptions of distance education during the COVID-19 pandemic*. *Salud, Ciencia y Tecnología*, 3, artículo 183. <https://doi.org/10.56294/saludcyt2023183>
- Joo, J. Y. (2024). *Abrupt transition to remote learning in nursing students during the COVID-19 pandemic*. *Journal of Nursing Education*, 63(2), 108-115. <https://doi.org/10.3928/01484834-20231031-01>
- Khan, J., Baatjes, K. J., Layman-Lemphane, J. I., & Correia, J. (2023). *Online anatomy education during the Covid-19 pandemic*. *Anatomical Sciences Education*, 16(5), 892-906. <https://doi.org/10.1002/ase.2271>
- Kim, H. S., Bessey, D., & Park, S. H. (2025). *Connectivity, control, and changing perceptions: Student experiences in South Korean university education during the COVID-19 pandemic*. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, artículo 1832. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-06108-9>
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). *Scoping studies: Advancing the methodology*. *Implementation Science*, 5(69). <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>

- Lobos, K., Cobo-Rendón, R., García-Álvarez, D., Maldonado-Mahauad, J., & Bruna, C. (2023). *Lessons learned from the educational experience during COVID-19 from the perspective of Latin American university students*. *Sustainability*, 15(3), artículo 2341. <https://doi.org/10.3390/su15032341>
- López-Maldonado, D., & García González, A. J. (2025). *COVID-19 in education: How university faculty perceive the changes*. *Revista Fuentes*, 27(2), 164-176. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.26296>
- Martínez Aguilar, J. M., & Pérez Múzquiz, E. E. (2022). *Las clases virtuales en México durante la pandemia: Ventajas y desventajas*. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 71-82. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061106>
- Melo-Becerra, L. A., Ramos-Forero, J. E., & Hernández-Santamaría, P. O. (2021). *Efecto de la pandemia sobre el sistema educativo: El caso de Colombia*. *Borradores de Economía*, (1179). <https://repositorio.banrep.gov.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Orientaciones para el fomento de la innovación educativa como estrategia de desarrollo escolar*. Oficina de Innovación Educativa. <https://colombiaaprende.edu.co>
- Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Educación virtual o educación en línea*. <https://www.mineducacion.gov.co>
- Mojumder, B., Uddin, M. J., & Dey, K. (2025). *Perspectives, preparedness and challenges of the abrupt transition of emergency online learning to traditional methods in higher education of Bangladesh in the post-pandemic era*. *Discover Education*, 4, artículo 33. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00417-6>
- Novaetvetera. (2023). *Nuevos horizontes: La educación virtual en Colombia y su impacto en el presente*. Universidad del Rosario. <https://urosario.edu.co>
- Parra-Castrillón, J. E. (2022). *Percepciones internas y externas sobre calidad de la educación en línea*. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 446-463. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.24>
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., Muñoz-Fritis, C., & Laroze, D. (2023). *Online learning and experiences in higher education during COVID-19: A systematic review*. *Sustainability*, 15(21), artículo 15583. <https://doi.org/10.3390/su152115583>
- Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Khalil, H. (2020). *Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews*. *JBIM Evidence Synthesis*, 18(10), 2119-2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>
- Petrović, J. R., Šuvaković, U. V., & Nikolić, I. A. (2025). *Sustainability of remote teaching in Serbia: Post-pandemic perspectives from education faculty students*. *Sustainability*, 17(6), artículo 2769. <https://doi.org/10.3390/su17062769>

- Pozza, D. H., Costa-Pereira, J. T., & Tavares, I. (2025). *Perceptions of students and teachers regarding remote and face-to-face assessments in the evolving higher education landscape*. *Education Sciences*, 15(3), artículo 360. <https://doi.org/10.3390/educsci15030360>
- Prasad, P., Gunasekaran, L., Khair, A. M. B., Shetty, R., & Shetty, N. (2024). *WhatsApp as a tool in blended learning in dental education*. *Journal of Pharmacy and Bioallied Sciences*, 16(Suppl 2), S1673-S1678. https://doi.org/10.4103/jpbs.jpbs_425_23
- Qualtrics. (2024). *Student perception surveys: What to ask and why*. <https://www.qualtrics.com>
- Rasmitadila, Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). *The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia*. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109. <https://doi.org/10.29333/ejecs/388>
- Ricardo, C., Vieira, C., Quintero-Manes, R., & Cano, J. (2023). *Online or remote education? Preferences of Colombian higher education students*. *Contemporary Educational Technology*, 15(4), ep465. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13606>
- Rigby, J. H., Canham, S. L., Farrell, T. W., Zeljkovic, A., & Hobson, W. L. (2024). *Student preferences for virtual or in-person interprofessional education simulations*. *Journal of Allied Health*, 53(1), e55-e59.
- Rocamora Zuniga, P. (2025). *Impacto y percepciones de la transición a la educación virtual: Un estudio con estudiantes universitarios de la carrera de primera infancia*. *European Public and Social Innovation Review*. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1881>
- Rodríguez-Ortiz, I. R., & Moreno-Pérez, F. J. (2022). *Perception of virtual classes during COVID-19 by university students*. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (18), 80-99. <https://doi.org/10.46661/ijeri.7299>
- Ruiz-Alonso-Bartol, A., Querrien, D., Dykstra, S., Fernández-Mira, P., & Sánchez-Gutiérrez, C. (2022). *Transitioning to emergency online teaching: The experience of Spanish language learners in a US university*. *System*, 104, artículo 102684. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102684>
- Salgado, S. (2021). *La educación virtual*. Universidad del Quindío.
- Segovia-García, N., Said-Hung, E., & García Aguilera, F. (2022). *Educación superior virtual en Colombia: Factores asociados al abandono*. *Educación XXI*, 25(1), 197-218. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30455>
- Sia, J. K. M., Chin, W. L., Voon, M. L., Adamu, A. A., & Tan, S. C. K. (2023). *Transitioning from online teaching to blended teaching in the post-pandemic era: What has COVID-19 taught us?* *Cogent Education*, 10, artículo 2282313. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2282313>

- Sierra, C., Boente, C., Zitouni, A., Baelo, R., & Rosales-Asensio, E. (2024). *Resilient strategies for internet-based education: Investigating engineering students in the Canary Islands in the aftermath of COVID-19*. *Sustainability*, 16(4), artículo 1574. <https://doi.org/10.3390/su16041574>
- Steyn, A. A., van Slyke, C., Dick, G., Twinomurizi, H., & Amusa, L. B. (2024). *Student intentions to continue with distance learning post-COVID: An empirical analysis*. *PLoS ONE*, 19(1), e0293065. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0293065>
- Tlais, S., Hamdan, R., HajjHussein, H., Alkhatib, A., & Hallak, K. (2025). *Post-COVID student preferences: Shaping higher education's future*. *Social Sciences and Humanities Open*, 11, artículo 101582. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101582>
- Torres-Díaz, J. C., Rivera-Rogel, D., Beltrán-Flandoli, A. M., & Andrade-Vargas, L. (2022). *Effects of COVID-19 on the perception of virtual education in university students in Ecuador*. *Sustainability*, 14(6), artículo 3204. <https://doi.org/10.3390/su14063204>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., & Straus, S. E. (2018). *PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation*. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- UNICEF. (2024). *Respuesta educativa a la pandemia del COVID-19 en América Latina y el Caribe*. <https://www.unicef.org/lacro>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/RES/70/1)*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Villaseñor Ocaña, X. I., & Morales Vázquez, M. E. (2022). *Dificultades en la implementación de las clases virtuales para la carrera licenciado en idiomas desde la perspectiva docente*. *Ciencia Latina*, 6(5), 2004-2023.
- World Health Organization. (2020). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 – 11 March 2020*. <https://www.youtube.com/watch?v=sbT6AANFom4>

Declaraciones

Declaración de contribución

Orlando de Jesús Cárcamo-Berrio: Concept. – Metod. – Investig. – Cur. datos – An. formal – Red. borr. orig. – Rev. y ed. – Aprobación del manuscrito final enviado a la revista.

Erik José Vera Mercado: Concept. – Metod. – Valid. – Rev. y ed. – Aprobación del manuscrito final enviado a la revista.

William Daniel Moscoso-Barrera: Concept. – Metod. – Valid. – Rev. y ed. – Aprobación del manuscrito final enviado a la revista.

Declaración de conflicto de interés

No existe conflicto de interés entre los/as autores/as del artículo.

Declaración de disponibilidad de datos

Todo el conjunto de datos que respalda los resultados de este estudio fue publicado en el propio artículo.

Biodata

Orlando de Jesús Cárcamo-Berrío: Candidato a Doctor en Innovación Educativa y Cultura Digital, Facultad de Ciencias Sociales y Educación, Universidad de Cartagena, Colombia. Magister en la Enseñanza del Inglés, Universidad del Norte, Colombia. Magister en Educación Mediada con las TIC, Universidad de San Buenaventura, Colombia. Especialista en la Enseñanza del Inglés, Universidad del Norte, Colombia. Especialista en Estrategias y Tecnologías Pedagógicas para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, Universidad Antonio Nariño, Colombia. Licenciado en Lenguas Modernas, Universidad de La Guajira, Colombia. Docente en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Guajira. Grupo de investigación Educare. Sus intereses de investigación se centran en la educación virtual, las tecnologías digitales en contextos educativos y las percepciones sobre la modalidad de enseñanza en América Latina y el Caribe.

Erik José Vera Mercado: Doctor en Ingeniería, Universidad Industrial de Santander -UIS-, Colombia, Investigador Senior reconocido por Minciencias. Magister en Administración de Empresas, Universidad de Santo Tomás, Colombia. Pregrado Ingeniería Eléctrica, Universidad Industrial de Santander, Colombia. Grupo de investigación Tic y los Nuevos Ambientes Virtuales de Aprendizaje, Docente de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de la Universidad de Cartagena, Rector de la institución educativa Juan Cristobal Martinez, en Girón, Santander, Colombia. Sus líneas de investigación articulan la ingeniería, la gestión educativa y la innovación pedagógica.

William Daniel Moscoso-Barrera: Doctor en Medicina Aplicada y Biomedicina, Universidad de Navarra, España. Magister en Diseño y Gestión de Procesos, Universidad de la Sabana, Colombia. Especialista en Gestión de Proyectos de Ingeniería, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Pregrado Ingeniería Electrónica, Universidad Central, Colombia. Grupo de investigación Human Centered Design (HCD). Profesor Asistente de Ingeniería Biomédica en el Witchger School of Engineering de la Marian University, Indianapolis, Indiana, Estados Unidos. Realizó su formación postdoctoral en la Universidad de Texas en Austin. Su trabajo investigativo se orienta hacia la innovación tecnológica aplicada a contextos educativos y de salud.