



AJUSTE DE LA MODALIDAD DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN EL NIVEL UNIVERSITARIO DURANTE LA POSTPANDEMIA

ADJUSTMENT OF THE TEACHING MODALITY IN DISTANCE EDUCATION AT THE UNIVERSITY LEVEL DURING THE POST-PANDEMIC PERIOD

Manuela Tatis Vásquez^{1*}, Alfa R. Suero de Lora²

¹ Universidad Adventista Dominicana, República Dominicana. E-mail: 2020-0150@unad.edu.do, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8931-5304>

² Universidad Adventista Dominicana, República Dominicana. E-mail: arsuerom@unad.edu.do, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1416-7499>

Corresponding Author*

Article history

Received: 15/03/2026

Received in revised: 27/04/2026

Accepted: 30/05/2026

Available online: 01/08/2026

Cómo citar este artículo

Vásquez, M. & Suero, A. (2026). Ajuste de la modalidad de enseñanza en la educación a distancia en el nivel universitario durante la postpandemia. *Revista de Investigación Multidisciplinaria en Ciencia y Tecnología - RIMCYT*, 1(1), 61-78

PALABRAS CLAVE

Educación a distancia, adaptación, metodologías.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo, analizar las estrategias de ajuste aplicadas a la modalidad de enseñanza en la Educación a Distancia para el nivel universitario, en la postpandemia, durante el período marzo 2021- abril 2022, en tres instituciones educativas de la región norte de República Dominicana. La metodología utilizada corresponde a un estudio cuantitativo, descriptivo y transversal. Se encuestaron 45 docentes y 351 estudiantes, seleccionados por disponibilidad, utilizando cuestionarios elaborados, cuya validación tiene un alfa de Cronbach de 0.833 y 0.826, respectivamente. Para analizar los datos, se utilizaron medidas descriptivas e inferenciales usando Microsoft Excel y SPSS. Los resultados clave revelan una transición exitosa hacia enfoques constructivistas y flexibles, con altos índices de competencia y satisfacción autopercebida en docentes y alumnos. El 74.4% de los profesores y el 57% de los discentes concordaron en que las clases virtuales demandan más tiempo y preparación que las presenciales, aunque el modelo garantizó flexibilidad horaria para el 69.8% de los docentes y el 66.6% de los estudiantes. No obstante, emergió una brecha crítica en el apoyo tutorial, donde el 44% de los estudiantes reportó desatención, generando

discrepancias estadísticas significativas ($p < 0.01$) frente al mayor optimismo docente respecto a la satisfacción y el aprendizaje. Se concluye que el modelo consolidó de forma efectiva la innovación y las destrezas técnicas, pero enfrenta el desafío urgente de garantizar la equidad institucional mediante una mediación pedagógica y tutorial continua.

KEYWORDS

Distance education,
adaptation,
methodologies.

ABSTRACT

This research aims to analyze the adjustment strategies applied to the university-level distance education teaching modality during the post-pandemic period, from March 2021 to April 2022, across three educational institutions in the northern region of the Dominican Republic. The methodology corresponds to a quantitative, descriptive, and cross-sectional study. A convenience sample of 45 faculty members and 351 students was surveyed using structured questionnaires, which yielded Cronbach's alpha reliability coefficients of 0.833 and 0.826, respectively. Data were analyzed using descriptive and inferential statistics via Microsoft Excel and SPSS. Key results reveal a successful transition toward constructivist and flexible approaches, with high levels of self-perceived competence and satisfaction among both teachers and students. Specifically, 74.4% of professors and 57% of students agreed that virtual classes require more time and preparation than face-to-face learning, although the model ensured scheduling flexibility for 69.8% of teachers and 66.6% of students. However, a critical gap emerged in tutorial support, where 44% of students reported a lack of attention, leading to statistically significant discrepancies ($p < 0.01$) when contrasted with the higher optimism of faculty regarding satisfaction and learning. It is concluded that the model effectively consolidated innovation and technical skills but faces the urgent challenge of ensuring institutional equity through continuous pedagogical and tutorial mediation.

1. Introducción

A lo largo del tiempo, la educación superior ha experimentado transformaciones estructurales impulsadas por la creciente población estudiantil y las diversas incidencias sociales. Sin embargo, ninguna coyuntura ha repercutido de forma tan directa y disruptiva como la aparición del virus COVID-19 en diciembre de 2019. La propagación acelerada de esta enfermedad llevó a las autoridades sanitarias a declarar una pandemia mundial. Esto supuso la promulgación de estados de emergencia en diversos países, ocasionando el cierre inmediato de las infraestructuras universitarias tradicionales.

Ante esta crisis sanitaria sin precedentes, la educación formal tuvo que ser redireccionada de manera abrupta. Las instituciones de nivel superior se vieron en la necesidad ineludible de desarrollar y aplicar nuevas estrategias operativas. La adopción masiva de la modalidad de Educación a Distancia emergió como la vía prioritaria para asegurar la continuidad del proceso formativo, trasladando la carga académica desde los recintos físicos hacia entornos predominantemente digitales y remotos.

Diversas investigaciones recientes documentan el auge y el crecimiento acelerado que ha experimentado esta modalidad en los diferentes niveles del sistema educativo. Visualizar la educación actual exige realizar un escrutinio exhaustivo de los nuevos modelos y enfoques de enseñanza resultantes de la crisis. Resulta imperativo analizar los lineamientos institucionales adoptados, los cambios curriculares aplicados en tiempo récord, así como las herramientas y recursos que actualmente dinamizan el acto educativo.

El ecosistema docente contemporáneo presenta características sustancialmente diferentes a las del escenario prepandémico. Villarroel et al. (2021), respaldados por las investigaciones de Noben et al. (2020) y Smith y Baik (2019), argumentan que esta alteración del entorno exige una reformulación profunda de los roles y las metodologías. Las estrategias para abordar la docencia actual deben fundamentarse en un enfoque nítidamente constructivista. En este modelo, el estudiante adquiere protagonismo y busca un sentido utilitario y vital en los conocimientos que adquiere.

Para comprender los ajustes metodológicos aplicados, es preciso definir las bases teóricas de la enseñanza remota. García Aretio (2017) conceptúa la Educación a Distancia como una estructura de comunicación organizada y mediada por herramientas tecnológicas. En este formato, los actores involucrados establecen vínculos comunicativos complejos para desarrollar acciones educativas orientadas al aprendizaje autónomo y colectivo. La principal característica de este modelo es la supresión de la obligatoriedad de coincidir en un mismo espacio y tiempo físico.

La efectividad de esta modalidad se sostiene sobre tres pilares fundamentales que justifican su razón de ser (García Aretio, 2017). El primer pilar corresponde a la dimensión pedagógico-didáctica, responsable del diseño instruccional. El segundo factor es la interacción social-educativa, indispensable para evitar el aislamiento del individuo. El tercer elemento es la tecnología, la cual funge exclusivamente como mediadora entre el profesor, el alumno y el contenido científico.

Trasladar el proceso de enseñanza de un entorno físico a uno virtual no se limita a la digitalización de contenidos. Salinas (2012, citado por Falcón Villaverde, 2013) sostiene que esta migración requiere modificar sustancialmente la concepción del aula y su funcionamiento logístico. Esta transformación abarca las metodologías implementadas por el docente, los criterios de evaluación, los mecanismos para la entrega de asignaciones, los recursos didácticos seleccionados y los acuerdos pedagógicos establecidos entre las partes.

Esta transición exige una preparación exhaustiva por parte de docentes y alumnos, quienes asumen roles inéditos al interactuar mediante Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Falcón Villaverde (2013) explica que el docente a distancia abandona su figura de transmisor unidireccional para convertirse en un facilitador, guía y gestor de los entornos de conocimiento. Simultáneamente, el estudiante se erige como el protagonista activo, encargado de autogestionar su aprendizaje a partir de sus intereses particulares y la motivación docente.

Esta reconfiguración de roles se alinea con los postulados de Simonson et al. (2012, citados por Corona Flores, 2015). Estos autores enfatizan que los programas curriculares propios de la Educación a Distancia posicionan al alumno en el centro del ecosistema formativo. Es el estudiante quien, dictando su propio ritmo y apoyado en el trabajo colaborativo con sus pares, administra los tiempos y la profundidad de su asimilación cognitiva.

García (2020, citado por Castañeda Rodríguez y Vargas Jaimes, 2021) consolida estas características enumerando las premisas fundamentales del proceso a distancia. Destaca el protagonismo estudiantil, la función mediadora del profesor y la necesidad de procedimientos institucionales claros. Asimismo, subraya la urgencia de mantener una relación empática constante

entre docente y alumno, evitando la despersonalización que frecuentemente amenaza a los entornos virtuales.

Para ejecutar estas funciones con eficacia, el profesorado requiere un perfil competencial específico. Massuga et al. (2021) ilustran las destrezas indispensables para el facilitador de entornos remotos. Clasifican estas habilidades en competencias técnicas (dominio de plataformas), competencias sociales (comunicación asertiva y empatía) y competencias de gestión (planificación y organización didáctica), considerándolas el eje rector del desempeño laboral docente.

La irrupción de la pandemia evidenció que la comunidad académica no poseía la preparación integral requerida para este modelo. Ante el déficit formativo, las instituciones universitarias tuvieron que destinar recursos económicos de emergencia para capacitar al profesorado. Además, se enfrentaron al reto logístico de dotar de los equipos informáticos requeridos a una población que, en muchos casos, carecía de los insumos mínimos para estudiar a distancia (Legon y Garrett, 2020, citado por Hernández Cerrito y Cruz Romero, 2020).

El proceso adaptativo trascendió la simple adquisición de hardware y la instrucción en software. Lograr que los actores educativos se habituaran de manera acelerada a un modelo para el cual carecían de destrezas previas representó un choque sistémico. Múltiples variables exógenas irrumpieron en la dinámica académica, generando tensiones que impactaron la estabilidad del proceso formativo.

El aspecto psicológico figuró como uno de los componentes más vulnerados durante esta transición (Medina, 2020, citado por Reynosa Navarro et al., 2020). El nuevo escenario demandaba una mayor inversión de tiempo para la planificación y el estudio. Adicionalmente, forzaba la interacción a través de pantallas, exigiendo la adaptación cognitiva necesaria para dominar múltiples plataformas de gestión del aprendizaje y herramientas de comunicación sincrónica de forma simultánea.

Pese a los conflictos generados, la crisis operó como un motor impulsor para la innovación metodológica. La coyuntura forzó a los docentes a incursionar en una praxis experimental, combinando sus saberes disciplinares con metodologías activas y emergentes. Chick et al. (2020, citados por Reynosa Navarro et al., 2020) describen este fenómeno como la consolidación de una perspectiva mixta del aprendizaje, la cual multiplicó las oportunidades cognitivas del estudiantado mediante el uso intensivo de las TIC.

El dominio de las herramientas digitales demostró ser una variable determinante en el éxito de la migración académica. La literatura evidencia la necesidad ineludible de que los docentes integren la tecnología en su didáctica para lograr la transformación estructural de la educación (Nuere & De Miguel, 2020, citado por Reynosa Navarro et al., 2020). Sin embargo, este requisito técnico expuso severas brechas operativas en diferentes estratos institucionales.

La carencia de medios para incursionar en el entorno virtual ocasionó deficiencias académicas y agudas frustraciones en los sectores más vulnerables (Salleh, et al., 2020). Para asegurar la adquisición de competencias en circunstancias desfavorables, las universidades implementaron estrategias compensatorias. Tejedor et al. (2020) indican que el personal académico debió

reflexionar críticamente y transformar sus propuestas didácticas para responder a las demandas sociales sin sacrificar los objetivos curriculares.

Para propiciar la calidad del aprendizaje, el profesorado asumió la tarea de diseñar programas altamente flexibles. Reynosa Navarro et al. (2020) señalan que esta flexibilización incrementó la carga laboral docente, al requerir el desarrollo continuo de habilidades de comunicación digital. Se recurrió a plataformas como Moodle y Google Classroom, junto con el uso de foros, videoconferencias, wikis y blogs, con la intención de estructurar auténticas comunidades de aprendizaje interactivas (Falcón Villaverde, 2013).

El ajuste metodológico abarcó obligatoriamente el rediseño de las estrategias de evaluación de los aprendizajes. Las técnicas valorativas utilizadas en la presencialidad fueron adaptadas empíricamente a la realidad telemática. Investigaciones como la de Cifuentes (2019) documentan que los docentes en entornos a distancia optaron por diversificar sus instrumentos, priorizando la evaluación formativa y consolidando la heteroevaluación como el procedimiento de medición más recurrente.

En la praxis evaluativa virtual, se incrementó la frecuencia de las valoraciones cotidianas para monitorear el progreso continuo. Se masificó la utilización de rúbricas detalladas para calificar actividades asincrónicas y se promovió la elaboración de organizadores gráficos y figuras para sintetizar conocimientos (Cifuentes, 2019). Estas evidencias teóricas constituyen un marco de referencia directo para analizar y contrastar los resultados obtenidos en el contexto universitario dominicano.

El modelo educativo implementado durante la crisis sanitaria ha permitido vislumbrar tanto fortalezas latentes como oportunidades de expansión (Reynosa Navarro et al., 2020). Se documentan experiencias inéditas de internacionalización y democratización, con estudiantes conectados desde distintos puntos geográficos y docentes estructurando redes de intercambio de conocimiento que logran operar eficientemente sin las tradicionales limitaciones de edad, tiempo y espacio físico.

No obstante, la continuidad de la Educación a Distancia enfrenta desafíos institucionales de gran magnitud para garantizar la equidad. Reynosa Navarro et al. (2020) enumeran requerimientos críticos: garantizar el acceso tecnológico a toda la comunidad, ofertar programas con eficacia comprobada, asegurar la disponibilidad de materiales y mantener el apoyo integral de los profesores hacia el estudiantado. Asimismo, la capacitación técnica y pedagógica continua de todos los actores figura como una exigencia innegociable.

Investigaciones sociológicas previas advertían sobre los déficits en los indicadores de logro académico inherentes a los modelos a distancia cuando carecen de mediación adecuada. Para mantener estándares de excelencia, es obligatorio promover una interacción de alta frecuencia entre pares y un intercambio de información que resulte significativo para el entorno del sujeto que aprende (Sepúlveda, 2016, citado por Chiecher Costa, 2019). La carencia de estos elementos incrementa el riesgo de deserción y bajo rendimiento.

Para amplios sectores estudiantiles, la digitalización de la educación no generó un impacto plenamente positivo debido a factores de infraestructura. Tejedor et al. (2020) reportan que las

limitaciones de conectividad, los fallos en el suministro eléctrico y la escasez de equipos informáticos obstaculizaron el proceso. Estas carencias se agravaron cuando el alumnado se enfrentó a docentes sin las competencias necesarias para implementar estrategias estimulantes en el entorno digital, disminuyendo drásticamente los niveles de atención y compromiso.

A partir del análisis de las variables teóricas y logísticas expuestas, se evidencia la pertinencia de evaluar objetivamente los resultados empíricos de esta transformación metodológica. En consecuencia, el propósito central de la presente investigación radica en analizar las estrategias específicas de ajuste aplicadas a la modalidad de enseñanza en la Educación a Distancia para el nivel universitario durante el período de la postpandemia. El trabajo se enmarca en tres instituciones de educación superior de la República Dominicana, analizando su situación en el período 2020-2022.

2. Metodología

Diseño de la Investigación

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un alcance descriptivo y un diseño transversal. De acuerdo con los criterios teóricos de Hernández Sampieri et al. (2014), este marco metodológico permite detallar las características y rasgos que definen un objeto o fenómeno mediante el análisis numérico, recolectando la información en un único corte del tiempo.

Población y Muestra

La población de la investigación estuvo constituida por la comunidad académica de tres instituciones de educación superior de la región norte de la República Dominicana, situadas en las provincias de Monseñor Nouel y Santiago. Se determinó una muestra total de 45 docentes y 351 estudiantes. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico por disponibilidad, sujeto al acceso y a la participación voluntaria de los actores en cada campus universitario.

En total, la muestra incluyó a 45 docentes y 351 estudiantes. La distribución cuantitativa de la muestra por institución se detalla a continuación:

- Universidad Adventista Dominicana (UNAD): 16 docentes y 235 estudiantes encuestados.
- Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD) Bonao: 9 docentes y 80 estudiantes encuestados.
- Universidad Abierta para Adultos (UAPA): 20 docentes y 36 estudiantes encuestados.

Instrumentos de recolección de información

Para la recolección de los datos empíricos, se estructuraron y aplicaron dos cuestionarios tipo encuesta adaptados, compuestos por 33 reactivos cada uno: el primero dirigido al cuerpo docente y el segundo a la población estudiantil. Ambos instrumentos se organizaron de forma homóloga en tres apartados básicos: una sección de datos demográficos, una escala de actitud tipo Likert y una sección de preguntas abiertas de respuesta libre.

El propósito de estas herramientas consistió en medir formalmente los niveles de adaptación, satisfacción y calidad de la enseñanza bajo la modalidad a distancia durante la postpandemia. Para certificar la consistencia interna y la fiabilidad de la escala Likert empleada en los cuestionarios, se

realizó un análisis estadístico que arrojó un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.82, para ambos instrumentos por separado, valor que confirma metodológicamente una alta confiabilidad instrumental.

Procedimiento y Análisis de Datos

El proceso metodológico inició con la aplicación sistemática de técnicas de revisión de la literatura científica especializada. Posteriormente, debido al desarrollo de las clases a distancia en los centros educativos, la recolección de los datos se facilitó mediante la digitalización de los cuestionarios en formatos en línea, compartidos y distribuidos a la muestra a través de correo electrónico y mensajería instantánea por WhatsApp. Todo esto se realizó de forma posterior a la autorización del estudio por el Comité Académico correspondiente, el permiso de las instituciones involucradas y la firma de consentimiento digital por parte de quienes aceptaron la invitación a participar.

Las informaciones recolectadas fueron tabuladas y organizadas en una base de datos estructurada en Microsoft Excel, mediante la cual se calcularon estadísticas descriptivas básicas que incluyeron la frecuencia, el porcentaje y la media aritmética de las variables. Finalmente, las pruebas avanzadas de validación y el procesamiento general de las variables se ejecutaron con el soporte técnico del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), versión 15.

3. Resultados

Como variables en el estudio de investigación, se consideraron: la adaptación de los docentes y estudiantes a la modalidad Educación a Distancia, las metodologías de enseñanza, los límites de entregas en el manejo de las tareas, el proceso enseñanza-aprendizaje y las tipologías de interacción entre docentes-alumno.

En la escala Likert, las puntuaciones utilizadas son las siguientes: 0 = sin respuesta, 1 = nunca, 2 = rara vez, 3 = a veces, 4 = casi siempre y 5 = siempre. La suma de las frecuencias 'rara vez' y 'a veces', da como resultado, una baja frecuencia; mientras que la suma de casi 'siempre' y 'siempre' resulta en una alta frecuencia o porcentaje de ocurrencia de los reactivos utilizados en los instrumentos. Al abordar el primer objetivo (estudiar cuáles son los ajustes aplicados en la gestión del proceso formativo en la modalidad Educación a Distancia para el nivel universitario), se muestra un resumen de los resultados más relevantes.

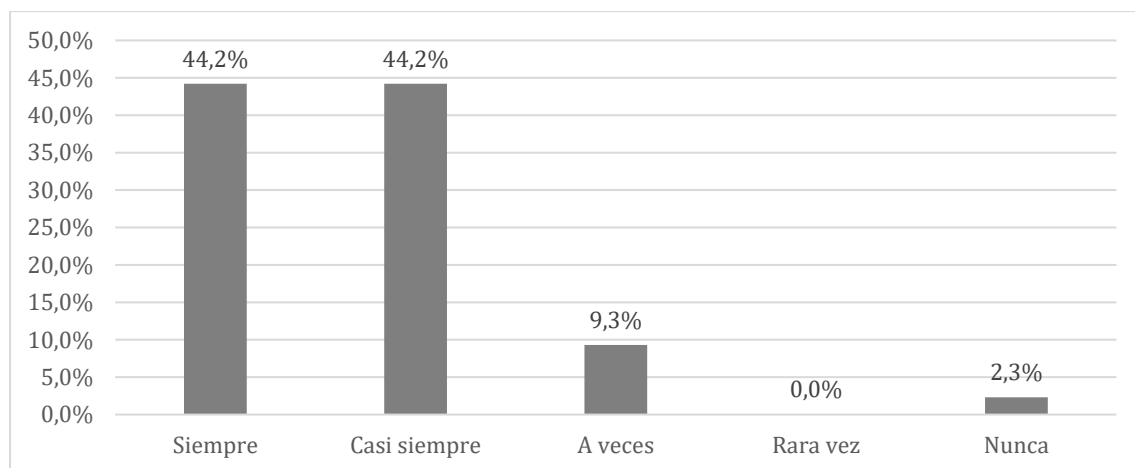


Fig. 1. Distribución de frecuencia de los docentes del nivel universitario según su manifestación de utilizar estrategias diferentes a las presenciales en el aula virtual

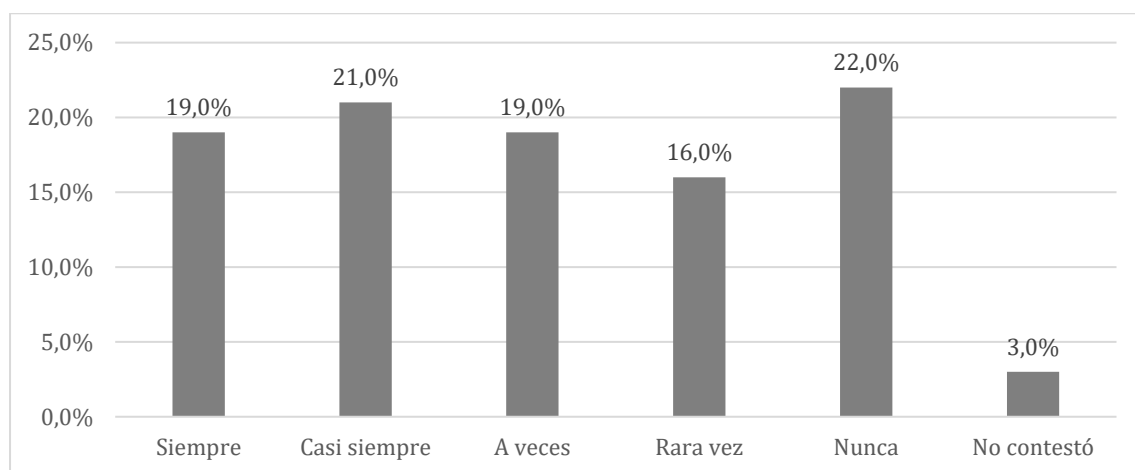


Fig. 2. Distribución de frecuencia de los estudiantes universitarios según presentan exámenes escritos en las clases virtuales

Los datos presentados muestran algunos hallazgos relevantes; por ejemplo, cómo ha sido el proceso de adaptación de los docentes y estudiantes objeto de estudio, con los ajustes aplicados al proceso enseñanza-aprendizaje en la postpandemia.

Otros resultados se presentan de forma escrita pero no simbólica. 44.2% de los docentes estuvo de acuerdo en utilizar estrategias diferentes en su aula virtual, a las utilizadas en las clases presenciales. Un 72.1% de los docentes y 60% de los estudiantes, estuvieron de acuerdo en que, en las clases virtuales, analizan estudios de casos.

El 48.8% de los docentes encuestados y el 39.9% de los alumnos aseguraron que, durante las clases virtuales, utilizan exámenes como técnica de evaluación; sin embargo, porcentajes considerables de docentes (39.5%) y estudiantes (34.8%) aseguran que esta técnica de evaluación es muy poco utilizada en las clases virtuales.

Referente a si en las clases virtuales organizan proyectos de grupo, el 67.5% de los docentes y el 68.4% de los estudiantes respondieron que sí se organizan. El 74.4% de los maestros y el 57% de

los alumnos afirman que las clases virtuales demandan de más tiempo y preparación que las presenciales. Por otro lado, el 69.8% de los docentes y el 66.6% de los estudiantes expresaron que el horario de clases virtuales se maneja con flexibilidad entre los actores que participan del proceso.

Además, el 58.2% de los docentes y el 53% de los estudiantes afirmaron que la cantidad de horas que se trabajan en clases virtuales, son las mismas que las clases presenciales. Con relación al apoyo, con tutorías, que ofrece la universidad, un 46.5% de los docentes contestó que se ofrece a quienes más las necesitan; sin embargo, el 44% de los alumnos afirma que no se les ofrece apoyo con tutoría cuando la necesitan.

Dentro de los resultados correspondientes al segundo objetivo (verificar la metodología utilizada para establecer los ajustes en la gestión del proceso de formación profesional) se presentan las figuras con los hallazgos más relevantes.

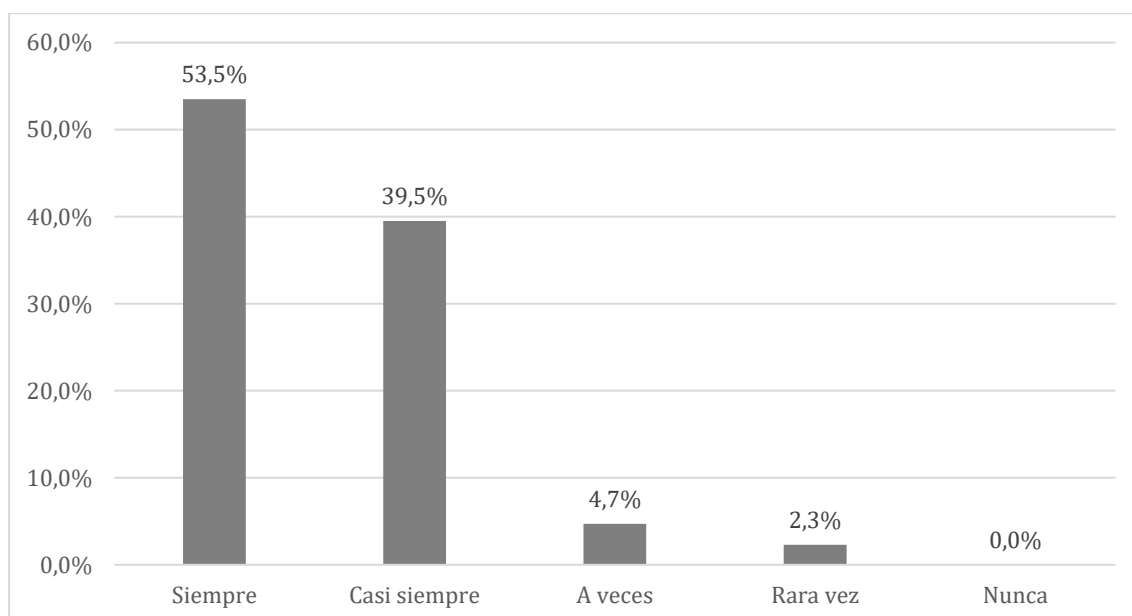


Fig. 3. Distribución de Frecuencia de los Docentes del Nivel Universitario Acerca de Si Están Satisfechos con las Adaptaciones en la Nueva Normalidad

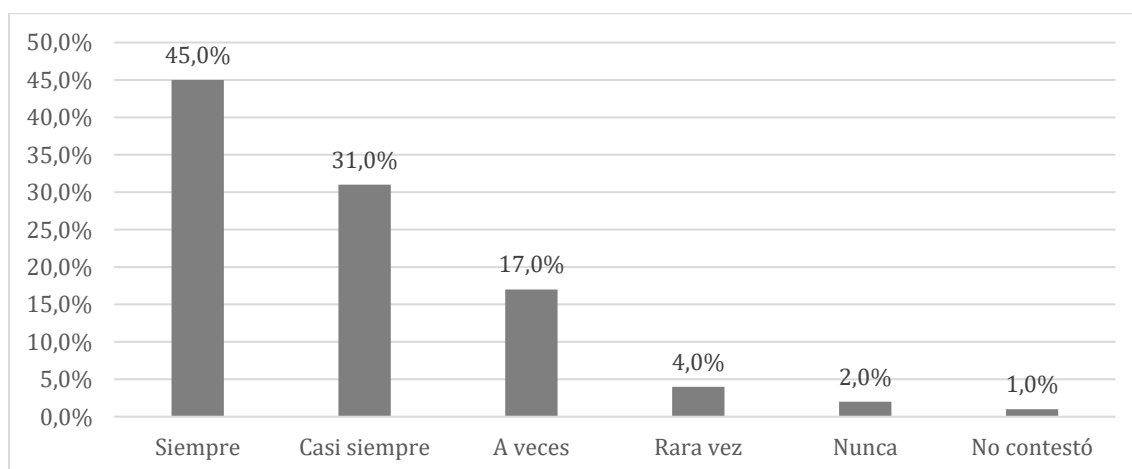


Fig. 4. Distribución de Frecuencia de los Estudiantes Universitarios Acerca de Si Están Satisfechos con las Adaptaciones a Clases Virtuales en la Nueva Normalidad.

En las Figuras 3 y 4, los docentes y estudiantes participantes, expresaron el nivel de satisfacción sobre las clases virtuales, verificándose si las metodologías que se estaban implementando en la nueva normalidad, satisfacen a los actores directos del proceso de enseñanza.

El 93% de los docentes y el 76% de los estudiantes aseguran sentirse satisfechos con las adaptaciones realizadas en la educación en la nueva normalidad; mientras que 67.4% de los maestros y el 66% de los alumnos dijeron estar de acuerdo en continuar con las clases a distancia al finalizar la pandemia COVID-19. Referente a la comodidad de trabajar y estudiar bajo la modalidad virtual, un 67.4% de docentes y un 56.7% de estudiantes contestaron que si se sienten más cómodos en esa modalidad Educación a Distancia.

Para el tercer objetivo específico de este estudio (investigar la percepción de los docentes sobre los ajustes realizados al proceso formativo en la modalidad Educación a Distancia para el nivel universitario), se presentan los resultados más relevantes.

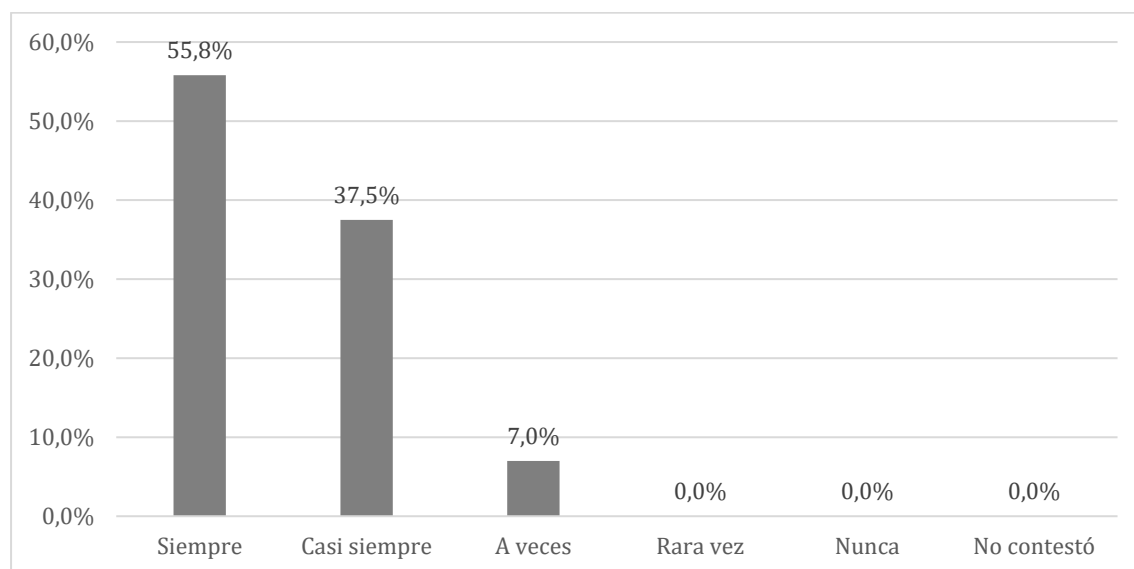


Fig. 5. Distribución de Frecuencia de los Docentes del Nivel Universitario al Opinar Si Sus Clases Son Dinámicas y Participativas

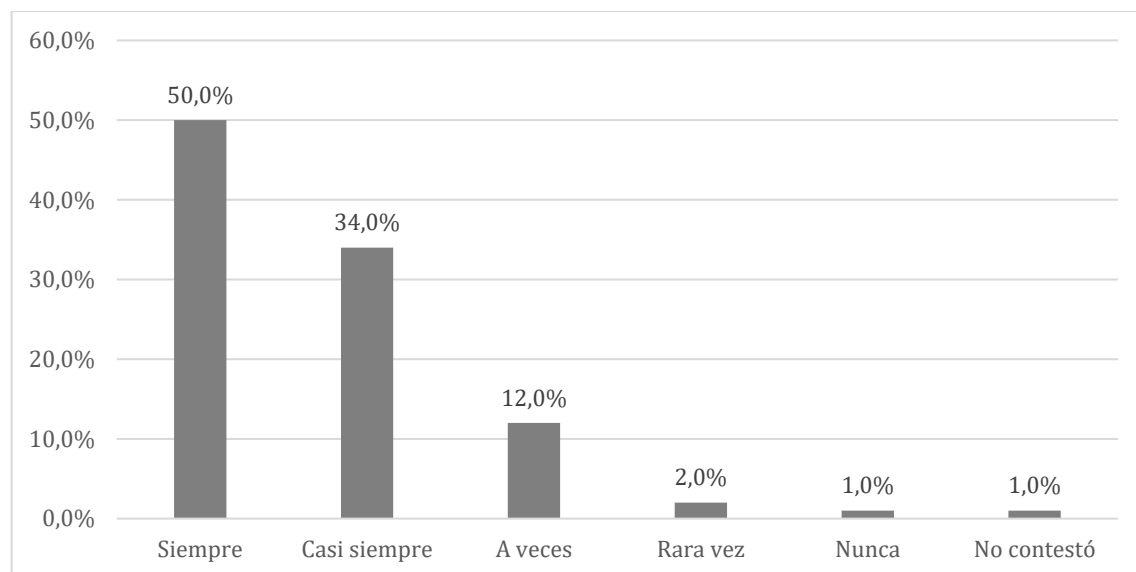


Fig. 6. Distribución de Frecuencia de los Estudiantes Universitarios Con Relación a Si Tienen las Competencias Apropriadas para Estudiar en Clases Virtuales

Las Figuras 5 y 6 los resultados del estudio al cuestionar a los participantes sobre si perciben calidad educativa en los ajustes realizados al proceso formativo en la modalidad Educación a Distancia para el nivel universitario. Se destaca que 90.7% de los docentes y 76.7% de los estudiantes expresaron que las estrategias que se utilizan para evaluar, favorecen la calidad de los aprendizajes. Por otro lado, el 88.4% de los docentes y el 76.6% de los estudiantes dijeron que las estrategias de enseñanza utilizadas en las clases virtuales mantienen el interés en las clases. Un 93% de los maestros y 68% de los discentes contestaron que las clases virtuales son dinámicas y participativas.

Sobre si tienen las competencias para trabajar y estudiar en clases virtuales el 93.1% de los docentes y 84% de los estudiantes dijeron que sí tienen las competencias apropiadas para conducir y estudiar en clases bajo esa modalidad. Al hacer referencia a las estrategias de enseñanza utilizadas para la enseñanza, el 90.7% de los maestros y 77% de los alumnos afirmaron que las estrategias empleadas, ayudan a aprender bien las materias. En otro orden, el 72% de los estudiantes y el 48.9% de los docentes expresaron que la entrega de las tareas se maneja con mayor puntualidad en las clases virtuales, respecto a las clases presenciales.

Resultados inferenciales complementarios

Con el propósito de fortalecer la interpretación de los hallazgos descriptivos, se realizaron análisis inferenciales para verificar si la edad era un factor condicionante para las respuestas de los participantes. En el grupo de docentes se hallaron asociaciones inversas entre la edad y el uso de exámenes escritos en las clases virtuales ($r = -.436$, $p < 0.01$) y el hacer las clases dinámicas y participativas ($r = -.436$, $p < 0.05$), lo cual significa que los docentes de mayor edad usaron otras formas de evaluación, pero los de menor edad lograron hacer clases más activas en la virtualidad. No se hallaron correlaciones entre la edad y los niveles de satisfacción, comodidad ni adaptación a la modalidad virtual entre estos docentes.

En el caso de los estudiantes, se observaron también las diferencias de opinión entre edad, uso de exámenes escritos ($r = -.496$, $p < 0.01$) y clases dinámicas y participativas ($r = -.298$, $p < 0.05$),

siendo los estudiantes de menos edad quienes más frecuentemente estuvieron siendo evaluados por exámenes y disfrutaron de clases más dinámicas y participativas. Otras asociaciones que resultaron significativas en este grupo se observaron entre la calidad percibida de las clases presenciales con la adaptación que habían logrado frente a ellas ($r = .199$, $p < 0.01$) y con su nivel de satisfacción ($r = .595$, $p < 0.01$), identificándose también una asociación entre la adaptación y la satisfacción ($r = .195$, $p < 0.01$).

Se realizaron comparaciones entre las respuestas de docentes ($N = 45$) y estudiantes ($N = 351$) mediante pruebas t de Student para muestras independientes, considerando un nivel de significación de $\alpha = .05$. Se calculó la prueba para muestras homogéneas y heterogéneas, según indicaba el estadístico de Levene.

La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos en esta comparación. Se puede observar que las diferencias entre las opiniones de los estudiantes y los docentes fueron significativas para la variable satisfacción con las adaptaciones o ajustes hechos a la enseñanza y sobre la opinión de que se aprende bien en la modalidad de clases virtual, ambas al nivel de $p < 0.01$. Sin embargo, no se observaron correlaciones significativas al comparar sus opiniones sobre cuán flexible es el horario de clases y regulado por acuerdos entre docentes y estudiantes. Tampoco se observaron asociaciones entre sus opiniones al externar cuan cómodos o incómodos se sentían en las clases de aulas virtuales, comparado con sus experiencias de clases presenciales.

Vale también observar que el uso de estudios de casos es la única estrategia evaluada que presentó diferencia significativa entre estudiantes y docentes ($F_{1,394} = 12,711$, $p < 0.01$). Y lo mismo ocurrió con percibir que las tareas en la modalidad virtual toman un tiempo mayor para ser resueltas que las que se asignan en la modalidad presencial.

Tabla 1. Prueba T de igualdad de medias de docentes y estudiantes

	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
Satisfacción con las adaptaciones	6,224	394	,000	2,017	,324	1,380	2,653
El horario de clases es flexible	,143	146,180	,887	,032	,224	-,410	,474
Comodidad con las clases virtuales	1,453	57,634	,152	,268	,185	-,102	,638
Se aprende mejor en la modalidad virtual	3,259	394	,001	,455	,140	,181	,730

4. Discusión

El propósito central de la presente investigación fue analizar las estrategias específicas de ajuste aplicadas a la modalidad de Educación a Distancia en el nivel universitario durante el período de la postpandemia (2020-2022) en tres instituciones de educación superior de la República Dominicana. Los resultados obtenidos reflejan un proceso de transformación estructural y metodológica profundo que, si bien evidencia una notable capacidad de adaptación y niveles de satisfacción positivos, también pone de manifiesto importantes brechas perceptivas y operacionales entre los actores del proceso formativo.

En primera instancia, los hallazgos demuestran una reconfiguración metodológica orientada hacia modelos activos. El hecho de que el 72.1% de los docentes y el 60% de los estudiantes concuerden en la realización de análisis de estudios de casos, sumado a que el 67.5% de los maestros y el 68.4% de los alumnos reporten la organización de proyectos de grupo, se alinea directamente con los postulados de Villarroel et al. (2021), Noben et al. (2020) y Smith y Baik (2019) respecto a la necesidad de fundamentar la docencia virtual en un enfoque nítidamente constructivista. Estas estrategias fomentan el trabajo colaborativo y la autogestión descritos por Simonson et al. (2012), posicionando al estudiante en el centro del ecosistema formativo.

Asimismo, la percepción mayoritaria de que las clases virtuales son dinámicas y participativas (93% en docentes y 68% en discentes) valida la tesis de Falcón Villaverde (2013), quien sostiene que el docente a distancia debe abandonar la transmisión unidireccional para convertirse en un facilitador y gestor de entornos de conocimiento. No obstante, el análisis inferencial introduce un matiz generacional crítico: la correlación inversa entre la edad de los docentes y el desarrollo de clases dinámicas ($r = -.436$, $p < 0.05$) devela que los profesores de menor edad lograron habituarse con mayor éxito a la praxis experimental e innovadora descrita por Chick et al. (2020).

Un segundo elemento de debate es el impacto de la virtualidad en la carga temporal y organizativa. El 74.4% de los maestros y el 57% de los alumnos afirmaron que las clases virtuales demandan más tiempo y preparación que las presenciales. Este resultado corrobora empíricamente los planteamientos de Medina (2020) y Legon y Garrett (2020), quienes identificaron que la transición remota generó tensiones sistémicas debido a la alta inversión de tiempo requerida para la planificación didáctica y la adaptación cognitiva a las plataformas. A pesar de esta sobrecarga, el proceso adaptativo logró consolidar esquemas de flexibilidad horaria (reconocidos por el 69.8% de docentes y 66.6% de estudiantes), lo que responde de forma directa a la principal característica teórica descrita por García Aretio (2017): la supresión de la obligatoriedad de coincidir en un mismo espacio y tiempo físico. Esta flexibilización, de acuerdo con Reynosa Navarro et al. (2020), representa una de las grandes oportunidades de expansión del modelo, aunque a costa de un incremento en la carga laboral continua del profesorado.

Por otra parte, la praxis evaluativa demostró una transición heterogénea y empírica, consistente con las observaciones de Salinas (2012) sobre la necesidad de modificar sustancialmente los criterios de evaluación al migrar de entorno. Los datos revelan un escenario polarizado en torno al uso de exámenes tradicionales: un porcentaje relevante los utiliza (48.8% docentes, 39.9% alumnos), mientras que otra proporción significativa afirma que se emplean muy poco (39.5%

docentes, 34.8% estudiantes). Esta dispersión sugiere que una parte de la comunidad académica ha avanzado hacia la diversificación de instrumentos y la priorización de la evaluación formativa recomendada por Cifuentes (2019), mientras que otra mantiene estructuras tradicionales.

Cabe destacar que el factor edad también condicionó esta variable, siendo los docentes y estudiantes más jóvenes quienes reportaron una mayor frecuencia en la aplicación de exámenes escritos virtuales. Pese a esta dualidad, existe un amplio consenso en que las estrategias evaluativas favorecieron la calidad de los aprendizajes (90.7% de docentes y 76.7% de estudiantes), respaldando el criterio de Tejedor et al. (2020) sobre la capacidad del personal académico para flexibilizar y transformar sus propuestas didácticas sin sacrificar los objetivos curriculares esenciales.

El hallazgo más crítico de este estudio radica en la contradicción detectada en los mecanismos de apoyo institucional y tutorial. Mientras el 46.5% de los docentes afirma que las tutorías se ofrecen a quienes más las necesitan, un considerable 44% de los alumnos asegura que no recibe dicho soporte cuando lo requiere. Esta brecha es alarmante si se analiza a la luz de los pilares de la Educación a Distancia de García Aretio (2017), donde la interacción social-educativa es indispensable para evitar el aislamiento del individuo.

De igual forma, García (2020) subraya la urgencia de mantener una relación empática constante para evitar la despersonalización en entornos virtuales. La falta de un acompañamiento percibido de manera efectiva por los estudiantes da fuerza a las advertencias de Sepúlveda (2016), quien señalaba que la ausencia de mediación adecuada e interacciones de alta frecuencia incrementa drásticamente el riesgo de deserción y afecta negativamente los indicadores de logro académico. Esta disonancia explica por qué la prueba t de Student arrojó diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.01$) entre las opiniones de docentes y estudiantes en cuanto a la satisfacción general y la percepción de que se aprende mejor en la modalidad virtual, mostrando los profesores un optimismo significativamente mayor en comparación con sus alumnos.

Finalmente, los altos indicadores de satisfacción general (93% en docentes y 76% en estudiantes) y la disposición a continuar con las clases a distancia tras la pandemia (67.4% de maestros y 66% de alumnos) demuestran que la comunidad universitaria valora las fortalezas latentes del modelo. Esta percepción positiva se sustenta en que el 93.1% de los profesores y el 84% de los estudiantes declararon poseer las competencias apropiadas para conducir y estudiar bajo esta modalidad. Esto indica que las inversiones de emergencia y los esfuerzos de capacitación señalados por Legon y Garrett (2020) lograron consolidar, en gran medida, el perfil competencial técnico, social y de gestión que Massuga et al. (2021) definen como el eje rector del desempeño en entornos virtuales.

En conclusión, la experiencia en las instituciones de educación superior dominicanas analizadas demuestra que, si bien se han asimilado con éxito las competencias técnicas y se ha diversificado la metodología de enseñanza hacia un enfoque constructivista y flexible, persisten desafíos de gran magnitud en términos de equidad y mediación tutorial pedagógica. Para asegurar los estándares de excelencia y evitar el aislamiento estudiantil, las instituciones deben diseñar estrategias que unifiquen los criterios de apoyo al alumno, disminuyendo las asimetrías percibidas entre el cuerpo docente y el estudiantado.

5. Conclusiones

La presente investigación tuvo como propósito analizar las estrategias de ajuste aplicadas a la modalidad de Educación a Distancia en tres instituciones de educación superior de la República Dominicana durante el período de postpandemia. Los resultados obtenidos permiten concluir que los ajustes implementados fueron percibidos favorablemente tanto por docentes como por estudiantes, evidenciando altos niveles de aceptación de las estrategias metodológicas, las formas de evaluación, la flexibilidad organizativa y las competencias desarrolladas para participar en entornos virtuales de aprendizaje. En específico, las conclusiones del estudio son:

Logro del propósito e idoneidad metodológica: La investigación cumplió con éxito el propósito de analizar las estrategias de ajuste aplicadas a la Educación a Distancia universitaria en la postpandemia (2020-2022) en la República Dominicana. Se evidenció que la transición forzada por la COVID-19 derivó en una transformación estructural y metodológica estable, consolidando un ecosistema formativo digital que los actores perciben con calidad.

Transición efectiva hacia el modelo constructivista: Se concluye que las universidades analizadas lograron migrar hacia el enfoque constructivista defendido por Villarroel et al. (2021), Noben et al. (2020) y Smith y Baik (2019). Esto se demuestra en la alta frecuencia de estrategias activas, como el análisis de estudios de casos (implementado por el 72.1% de docentes y 60% de estudiantes) y la organización de proyectos de grupo (67.5% de docentes y 68.4% de alumnos). Estos hallazgos validan el rol del estudiante como protagonista activo de su aprendizaje, postulado por Falcón Villaverde (2013) y Simonson et al. (2012).

Flexibilidad frente a la demanda de tiempo: El nuevo modelo consagró la supresión de las barreras espacio-temporales físicas descritas por García Aretio (2017), alcanzando altos niveles de flexibilidad horaria (apoyados por el 69.8% de docentes y 66.6% de estudiantes). No obstante, esta modalidad supuso un costo operativo en términos de carga laboral y cognitiva, puesto que el 74.4% de los maestros y el 57% de los alumnos afirman que las clases virtuales demandan más tiempo y preparación que las presenciales, confirmando las advertencias de Medina (2020) y Reynosa Navarro et al. (2020).

Brecha generacional en la innovación: La edad constituye un factor condicionante en la praxis virtual. Se concluye que los docentes de menor edad muestran una mayor capacidad para dinamizar sus aulas de forma interactiva ($r = -.436$, $p < 0.05$), respondiendo mejor a la praxis experimental señalada por Chick et al. (2020). Asimismo, los estudiantes más jóvenes son evaluados más frecuentemente con exámenes escritos y perciben sus clases como más dinámicas.

Divergencia crítica en el apoyo tutorial: El hallazgo más desfavorable y concluyente revela una asimetría perceptiva de alta gravedad en el pilar social-educativo de García Aretio (2017). Mientras el 46.5% de los docentes cree que se brinda tutoría a quien la necesita, el 44% de los alumnos denuncia la falta de este acompañamiento. Esta debilidad institucional valida los riesgos advertidos por Sepúlveda (2016) y García (2020) sobre la despersonalización y el peligro de bajo rendimiento por falta de una mediación empática y de alta frecuencia. Esta discrepancia explica por qué las pruebas t de Student reflejaron diferencias significativas ($p < 0.01$), mostrando que los profesores poseen un nivel de satisfacción y una percepción de aprendizaje significativamente mayores que los estudiantes.

Consolidación de competencias y sostenibilidad: A pesar de los desafíos, la comunidad académica logró habituarse de manera acelerada y exitosa. El 93.1% de los docentes y el 84% de los estudiantes aseguran tener las competencias apropiadas para este entorno. Esto demuestra la efectividad de las capacitaciones y destrezas clasificadas por Massuga et al. (2021) y Legon y Garrett (2020). La alta satisfacción (93% en docentes, 76% en estudiantes) y el deseo mayoritario de continuar bajo la modalidad a distancia al finalizar la pandemia (67.4% maestros, 66% alumnos) proyectan la sostenibilidad y pertinencia de expandir este modelo educativo.

Limitaciones del estudio

Los resultados de esta investigación deben interpretarse considerando algunas limitaciones. En primer lugar, el estudio se desarrolló en tres instituciones de educación superior de la República Dominicana, por lo que los hallazgos no pueden generalizarse automáticamente a la totalidad del sistema universitario nacional o internacional. Y hay que considerar que la naturaleza de relación entre ambos grupos obliga una asimetría entre ambas muestras. En segundo lugar, la información recopilada se basó en percepciones autorreportadas de docentes y estudiantes, lo que puede incorporar sesgos asociados a la subjetividad de los participantes.

Asimismo, el diseño transversal utilizado permitió describir la situación durante un período específico de la postpandemia, pero no posibilita establecer relaciones causales ni evaluar cambios en el tiempo. Finalmente, aunque se incorporaron análisis inferenciales para contrastar las percepciones de docentes y estudiantes, futuras investigaciones podrían ampliar el alcance analítico mediante diseños longitudinales, estudios comparativos entre instituciones y análisis multivariados que permitan identificar factores predictivos de la satisfacción y la calidad percibida en la Educación a Distancia.

Líneas futuras de investigación

Se recomienda desarrollar estudios orientados a examinar la permanencia de las prácticas pedagógicas implementadas durante la postpandemia, analizar su impacto sobre el rendimiento académico y explorar la efectividad de modelos híbridos que integren las fortalezas de la educación presencial y virtual. Asimismo, resulta pertinente profundizar en las diferencias observadas en la percepción de determinadas estrategias metodológicas, particularmente en el uso de estudios de caso, con el propósito de comprender mejor la relación entre la intención pedagógica del docente y la experiencia formativa del estudiante.

Como observación final de editor académico, considero que el artículo ya posee coherencia entre introducción, resultados, discusión y conclusiones. Lo único que revisaría mañana, con la mente descansada, es que cada conclusión responda explícitamente a uno de los tres objetivos específicos. Si logra esa correspondencia uno a uno, el manuscrito quedará considerablemente más sólido para evaluación por pares. Descanse; hoy avanzó bastante en la maduración científica del trabajo.

Referencias

Castañeda Rodríguez, K. D. & Vargas Jaimes, A. M. (2021). En tiempos de pandemia: una mirada retrospectiva sobre la educación a distancia, virtual y remota de emergencia, así como sobre

las buenas prácticas docentes. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 13-22.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7959911>

Chiecher Costa, A. C. (2019). Estudiantes en contextos de educación a distancia. Variables vinculadas con el logro académico. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 203-223. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331460297011>

Cifuentes-Medina, J. E. (2019). Análisis de las prácticas evaluativas de los profesores en el programa a distancia de Licenciatura en Educación Básica. *Formación Universitaria*, 12(6), 93-101. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062019000600093

Corona Flores, J. D. (2015). Factores que influyen en la implementación de la educación a distancia. *Revista Educación y Humanismo* 17(29), 256-271. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.17.29.1256>

Falcón Villaverde, M. (2013). La educación a distancia y su relación con las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones. *MediSur*, 11(3), 280-295.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2013000300006&lng=es&tlng=es.

García Aretio, L. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331453132001.pdf>

Hernández Cerrito, P. C. & Cruz Romero, F. R. (2020). Adaptación al cambio en tiempos de pandemia: el caso de una Universidad Pública de México. *Gestión y Estrategia*, 32(57), 53-66. <https://gestionyestrategia.azc.uam.mx/index.php/rge/article/view/683>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*, 5ª ed. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
<https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Massuga, F.; Soares, S. & Dias Doliveira, S. L. (2021). El papel del tutor en la enseñanza de la educación a distancia: una revisión sistemática sobre el enfoque de competencias. *RED - Revista de Educación a Distancia*, 21(66), 1-26. <https://revistas.um.es/red/article/view/435871>

Reynosa Navarro, E.; Rivera Arellano, E. G.; Rodríguez Galán, D. B. & Bravo Díaz, R. E. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto COVID-19: una revisión sistemática. *Revista Conrado*, 16(77), 141-149. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600141&lng=es&tlng=es.

Tejedor, S.; Cervi, L.; Tusa, F. & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 19-39.
<https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/335>

Villarroel, V., Pérez, C., Rojas-Barahona, C. A., & García, R. (2021). Educación remota en contexto de pandemia: caracterización del proceso educativo en las universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 14(6), 65-76. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062021000600065