

Entre la virtualidad y la presencialidad: experiencias emocionales de docentes y estudiantes en un modelo híbrido de aprendizaje

Between Virtuality and Face-to-Face Learning: Emotional Experiences of Students and Professors in a Hybrid Learning Model

Gustavo Antonio García Arias

Universidad Politécnica del Centro
<https://orcid.org/0009-0008-8503-4125>
garciaarias.gustavo25@gmail.com
México

Matilde Ulin Barjau

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco
<https://orcid.org/0009-0004-1841-1913>
ulin65@hotmail.com
México

Resumen:

La educación híbrida surgió como una respuesta necesaria para el regreso gradual a las actividades académicas tras el confinamiento por COVID-19, y se mantuvo en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco hasta finales de 2024, combinando asignaturas virtuales y presenciales. En esta investigación se tuvo como objetivo comprender las experiencias y emociones de docentes y estudiantes ante la implementación del modelo híbrido. Se empleó una metodología cualitativa, con un enfoque de etnografía educativa que incluyó observaciones no participantes durante dos ciclos escolares en cinco grupos híbridos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, así como 20 entrevistas estructuradas (diez a docentes y diez a estudiantes); la recolección de la información se realizó durante los años 2023 y 2024. Los resultados se organizaron en tres ejes analíticos: conectividad, ubicación y emocionalidad. Se identificaron dificultades asociadas a la inestabilidad de las redes, la falta de espacios adecuados en la universidad y la necesidad de desplazarse entre clases virtuales y presenciales, lo que implicó costos adicionales y ajustes en la vida cotidiana. Estas condiciones detonaron emociones ambivalentes, como estrés, frustración, inseguridad y miedo al contagio, pero también alivio, satisfacción y alegría vinculadas al reencuentro presencial. Se concluye que, además de atender los aspectos tecnológicos e infraestructurales del modelo híbrido, resulta indispensable considerar su impacto emocional en la comunidad universitaria y diseñar estrategias de acompañamiento que favorezcan el bienestar y el aprendizaje, con el fin de fortalecer la implementación de modelos híbridos futuros más sostenibles, equitativos y centrados en las personas.

Palabras clave: educación híbrida, emocionalidad, educación universitaria, docentes y estudiantes, dificultades tecnológicas

Abstract:

Hybrid education emerged as a necessary response for the gradual return to academic activities following the COVID-19 lockdown. At the Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, this model remained in effect until the end of 2024, combining virtual and face-to-face subjects. This qualitative research aimed to understand the experiences and emotions of professors and students regarding the implementation of the hybrid model. Using an educational ethnography approach, the study included non-participant observations across two academic cycles



in five Education Sciences groups, along with 20 structured interviews. The results were organized into three analytical axes: connectivity, location, and emotionality. The findings identified challenges such as network instability, lack of adequate campus spaces, and the logistical strain of transitioning between virtual and in-person classes, which required additional costs and daily life adjustments. These conditions triggered ambivalent emotions, ranging from stress and frustration to relief and happiness upon reuniting. The study concludes that it is essential to consider the emotional impact on the university community to design support strategies that promote well-being and learning, ultimately strengthening future hybrid models to be sustainable, equitable, and person-centered.

Keywords: *hybrid education, emotionality, university education, students and professors, technical issues*

Recibido: 03/03/2026 | **Aceptado:** 19/05/2026 | **Publicado:** 01/07/2026 | pp. 1 – 19

DOI: 10.19136/etie.v9n17.6388

Entre la virtualidad y la presencialidad: experiencias emocionales de docentes y estudiantes en un modelo híbrido de aprendizaje

| **Introducción**

Modelos híbridos del aprendizaje

En los últimos años, las instituciones de educación superior requieren responder a diversas necesidades formativas mediante la implementación de modelos que combinan la presencia física en el aula con entornos virtuales de aprendizaje. Esta convergencia dio lugar a los denominados modelos híbridos, que integran las ventajas de ambas modalidades. Como señala Viñas (2021), esta modalidad “unifica lo mejor de la formación online con lo más valioso de la presencial” (p. 2). La incorporación progresiva de herramientas digitales en los currículos universitarios preparó gradualmente el terreno para estos modelos. Rama (2021) destaca que los avances tecnológicos y el desarrollo de sistemas de inteligencia artificial han transformado el mundo contemporáneo e impactado de manera progresiva el ámbito educativo. Dentro de este proceso, el componente tecnológico pasó de ser un apoyo complementario a constituirse en un mediador central del aprendizaje, ampliando las posibilidades de interacción y la diversificación de las actividades académicas.

Desde esta perspectiva, los modelos híbridos representan un punto intermedio entre la educación completamente presencial y la educación a distancia, pues permiten mantener el contacto directo con el docente y el grupo sin renunciar a los beneficios de la virtualidad. En la hibridación “las fronteras entre la virtualidad y la presencialidad se rompen” y los estudiantes pueden transitar entre distintos entornos de estudio (Rama, 2021, p. 26). Tras la pandemia por COVID-19, las instituciones educativas enfrentaron el desafío de organizar un retorno seguro que evitara aglomeraciones y previniera nuevos contagios. Así, el modelo híbrido se convirtió en una alternativa viable para garantizar la continuidad académica, permitiendo un regreso escalonado y flexible. Su implementación se ajustó a los recursos disponibles, así como a las necesidades y particularidades de cada institución.

Rama (2021) define la educación híbrida como una modalidad mediada por tecnologías digitales que articula diversas formas sincrónicas y asincrónicas de aprendizaje. El componente sincrónico se expresa en sesiones virtuales en tiempo real o en actividades presenciales en laboratorios digitales, mientras que el componente asincrónico se desarrolla mediante plataformas LMS y repositorios de recursos que posibilitan el trabajo autónomo. También enfatiza que esta modalidad no equivale a la educación semipresencial tradicional, pues se basa en estructuras completamente virtuales con distintos grados de interacción, apoyadas en dispositivos de uso cotidiano como computadoras, tabletas y teléfonos inteligentes.

Las emociones y su relevancia educativa

Hablar de emociones es algo complejo. Las emociones son reacciones psicofisiológicas que acompañan permanentemente la vida humana. Bloch (2002) las define como un “estado funcional de todo el organismo que implica actividad fisiológica, comportamiento expresivo y experiencia interna” (p. 4). Estas respuestas abarcan múltiples niveles y varían en intensidad, duración y manifestación según el contexto y la persona. En la vida cotidiana, los individuos experimentan una amplia gama de emociones provocadas por situaciones que no siempre pueden controlarse. Tales emociones influyen en la conducta, en la toma de decisiones y en la forma de interpretar el entorno. Aunque su duración suele ser

breve, se diferencian de los estados emocionales, cuya persistencia es mayor y puede moldear la vivencia de emociones posteriores. Un estado emocional, como la melancolía, la angustia o la euforia, puede mantenerse durante periodos prolongados y modular las respuestas afectivas ante diversos estímulos.

Desde la neurociencia, se reconoce que las emociones no constituyen un obstáculo para el aprendizaje, sino un elemento que participa activamente en él. Castellanos (2022) señala que comprenderlas permite tomar mejores decisiones y reconocer los cambios corporales asociados a cada experiencia emocional. Esto implica reconocer los llamados niveles de activación emocional, que pueden distinguirse en expresivo, fisiológico y subjetivo o mental (Bloch, 2002). El primero incluye gestos, posturas y expresiones faciales; el segundo refiere a cambios orgánicos como variaciones en la respiración o el ritmo cardiaco; y el tercero corresponde a los procesos internos del pensamiento y la actividad neurobiológica. Aunque estos niveles se encuentran interrelacionados, no siempre guardan correspondencia estricta. Una persona puede experimentar una emoción intensa sin manifestarla externamente, o bien presentar signos expresivos claros con una activación fisiológica moderada. Esto confirma que las emociones se viven de manera personal, aunque respondan a patrones generales compartidos socialmente.

El componente emocional influye de manera determinante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, independientemente del nivel académico o la modalidad de estudio (Torrealba Peña et al., 2024). Las diversas experiencias que tanto estudiantes como docentes viven dentro del proceso de enseñanza y lo que este demande, provocan diversas emociones en ambos actores del proceso mismo. En entornos presenciales, el trabajar adecuadamente las emociones, constituye un factor determinante en el éxito de los estudiantes universitarios, debido a que fomenta la autorregulación, el enfoque y la resolución de problemas en contextos de alta exigencia (Montesdeoca, 2025). Sin embargo, en entornos virtuales analizarlas resulta complejo debido a la convergencia de aspectos subjetivos (propios del individuo) y factores objetivos (inherentes al diseño curricular en línea, como los materiales digitales, la interacción y la evaluación) (Torrealba Peña et al., 2024).

Por qué estudiar las emociones en el modelo híbrido

La implementación de modelos híbridos durante la postpandemia transformó no solo las prácticas académicas, sino también las experiencias emocionales de docentes y estudiantes. La necesidad de alternar entre espacios presenciales y virtuales, enfrentar problemas de conectividad, reorganizar tiempos y dinámicas familiares o laborales, y adaptarse a condiciones sanitarias cambiantes generó un conjunto de emociones mixtas, que oscilaron entre el estrés, la frustración, el temor y la inseguridad, pero también entre la satisfacción y la alegría asociadas al reencuentro con la comunidad educativa. Comprender estas emociones resulta indispensable, pues afectan la participación, el desempeño y la percepción misma del modelo híbrido. Analizar la dimensión emocional permite aproximarse de forma más integral al proceso educativo y valorar cómo los actores universitarios experimentaron esta transición.

En los modelos de educación híbrida, la relevancia del adecuado control emocional se intensifica a causa de las exigencias particulares que surgen al combinar la presencialidad con la virtualidad (Montesdeoca, 2025). Diversas investigaciones como las de Barrios Arévalo et al. (2023), Toala Assef et al. (2025) y Sánchez Arreaga et al. (2025) demuestran que estos formatos híbridos incrementan los retos asociados a la organización del tiempo, el dominio de herramientas y estrategias, el control afectivo y las relaciones sociales. Esta realidad corrobora la necesidad de estructurar propuestas pedagógicas y curriculares que

integren de forma abierta la dimensión emocional en los procesos de enseñanza híbrida (Montesdeoca, 2025).

| **Metodología**

Este estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con diseño metodológico de etnografía educativa. La investigación cualitativa, como plantean Álvarez-Gayou Jurgenson et al. (2014), permite comprender fenómenos sociales a partir de significados, experiencias y discursos, atendiendo las cualidades interrelacionadas que configuran una realidad específica. La etnografía educativa, por su parte, combina el trabajo de campo con una reflexión interpretativa sobre la vida cotidiana en las instituciones escolares (Velasco y Díaz, 2006, como se cita en Álvarez-Álvarez, 2008). Bajo este marco, la investigación tuvo como propósito comprender las experiencias y emociones que docentes y estudiantes vivieron durante la implementación del modelo híbrido en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Para ello se emplearon dos técnicas principales de recolección de información: observación no participante y entrevistas estructuradas.

Unidades de análisis y muestreo

El universo de estudio fue la Licenciatura en Ciencias de la Educación, la cual, al momento de la elaboración de la investigación contaba con 1143 estudiantes matriculados y 83 profesores adscritos, dentro de los criterios de inclusión se tomó en cuenta a grupos y profesores que se encontraran bajo la modalidad híbrida (presencial y virtual). En cuanto al muestreo, se optó por el de tipo intencional, el cual permite seleccionar casos característicos de una población limitando la muestra solo a estos casos. Se utiliza en escenarios en los que la población es muy variable y consiguientemente la muestra es muy pequeña (Otzen & Manterola, 2017, p. 230).

Observación no participante

Durante dos ciclos escolares se realizaron observaciones no participantes en cinco grupos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Se alternó entre sesiones presenciales y virtuales con el fin de documentar la dinámica cotidiana del modelo híbrido, las interacciones entre estudiantes y docentes, y las condiciones materiales en las que se desarrollaban las clases. La observación se llevó a cabo sin intervención directa en las actividades del grupo, conforme a la definición de Díaz-Sanjuan (2010), lo que permitió registrar situaciones espontáneas relacionadas con la conectividad, la participación, la organización de tiempos y las experiencias emocionales observables.

Entrevistas estructuradas

Con el objetivo de profundizar en las percepciones individuales, se realizaron veinte entrevistas estructuradas: diez a estudiantes y diez a docentes de la misma licenciatura. La selección de participantes se efectuó mediante un muestreo intencional, considerando su relevancia y participación directa en el modelo híbrido, siguiendo el planteamiento de Otzen y Manterola (2017). Las entrevistas se realizaron con un guion fijo de siete preguntas, que abordaban las cuestiones de conceptualización, componentes del modelo, experiencias, dificultades, relación con compañeros y docentes y emocionalidad, mismas que posteriormente, por las respuestas recibidas, se agruparon en los tres ejes de análisis: emocionalidad, experiencias de aprendizaje y dificultades. Este formato permitió la comparación sistemática de las respuestas y el análisis de patrones comunes entre los dos grupos de participantes.

Análisis de datos

Las observaciones y entrevistas fueron transcritas y organizadas en el software ATLAS.ti, donde se realizó una codificación inicial abierta y posteriormente una codificación axial orientada a identificar categorías emergentes. El análisis de las observaciones se enfocó en tres dimensiones que aparecieron al momento de analizar los resultados: conectividad, ubicación (física y virtual) y emocionalidad. Por su parte, las entrevistas mantuvieron igual tres dimensiones, obtenidas al realizar el análisis de las respuestas: experiencias, dificultades y emocionalidad. Estas categorías guiaron la interpretación y la integración final de los hallazgos, permitiendo articular los datos empíricos con el marco conceptual del estudio.

| Resultados

Para este estudio se observaron cinco grupos híbridos durante dos ciclos escolares y se aplicaron veinte entrevistas estructuradas, diez a profesores y diez a estudiantes, todos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Los resultados se organizaron en dos apartados: observaciones no participantes y entrevistas, y, dentro de ellos, en tres categorías centrales: conectividad, ubicación y emocionalidad, así como en las perspectivas docentes y estudiantiles sobre el modelo híbrido.

Observaciones no participantes

Las observaciones se realizaron en cinco grupos: uno de segundo semestre, uno de cuarto, uno de séptimo, uno de octavo y un grupo de regularización con estudiantes rezagados. Durante dos semestres se ingresó de forma alternada a sesiones virtuales y presenciales, registrando las interacciones profesor–alumno, la dinámica grupal y las condiciones en las que se desarrollaba el proceso de aprendizaje, sin intervenir en las clases. En estos grupos, antes o después de la asignatura virtual solía haber una asignatura presencial, lo que permitió identificar diversas implicaciones del modelo híbrido, especialmente en cuanto a la conectividad, la ubicación física de docentes y estudiantes y las experiencias emocionales asociadas a la alternancia entre modalidad de clase.

Conectividad

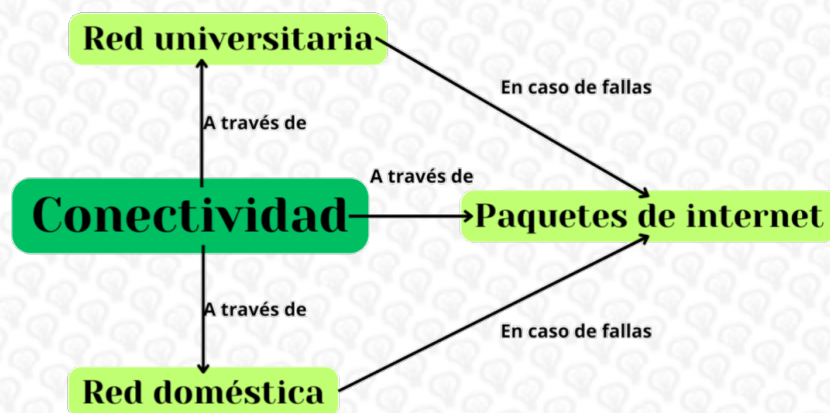
En cuanto a conectividad, se identificaron tres tipos de redes a las que recurrían principalmente los estudiantes: la red universitaria, la red doméstica y los paquetes de internet/datos móviles (ver Figura 1). La red universitaria se utilizaba desde las instalaciones de la DAEA. El acceso se hacía mediante matrícula y contraseña y, al ser una red de alta demanda, presentaba lentitud e inestabilidad, especialmente en ciertos edificios o ante fenómenos climáticos como viento o lluvia. Ante estas situaciones, los estudiantes buscaban espacios específicos donde la señal fuera más estable para tomar sus clases virtuales. La red doméstica se empleaba desde los hogares y su calidad variaba según el servicio contratado y la ubicación de la vivienda. En zonas alejadas o con condiciones climáticas adversas, la señal se debilitaba, generando cortes de audio y video durante las sesiones y dificultando la participación oportuna cuando el docente solicitaba la intervención de los estudiantes.

Finalmente, los paquetes de internet y datos móviles funcionaban como una solución emergente. Varios estudiantes contrataban paquetes de corta duración (por ejemplo, de dos horas por alrededor de \$15 MXN), que ofrecían datos “ilimitados” durante la sesión, e incluso permitían compartir internet con otros dispositivos. Estos recursos resultaban especialmente útiles cuando la red universitaria o doméstica

fallaba o cuando las clases se tomaban desde el transporte público. No obstante, su uso frecuente implicaba un gasto adicional y dependía de la disponibilidad y calidad de la red móvil en la zona. Los profesores también recurrían a estos tres tipos de conexión: red universitaria, red doméstica y planes de datos móviles, en ocasiones de prepago, enfrentando problemas similares de estabilidad e infraestructura.

Figura 1

Esquema de conectividad



Nota. Elaboración propia partiendo del análisis de la información obtenida a través de observaciones no participantes (febrero – noviembre 2023).

Ubicación

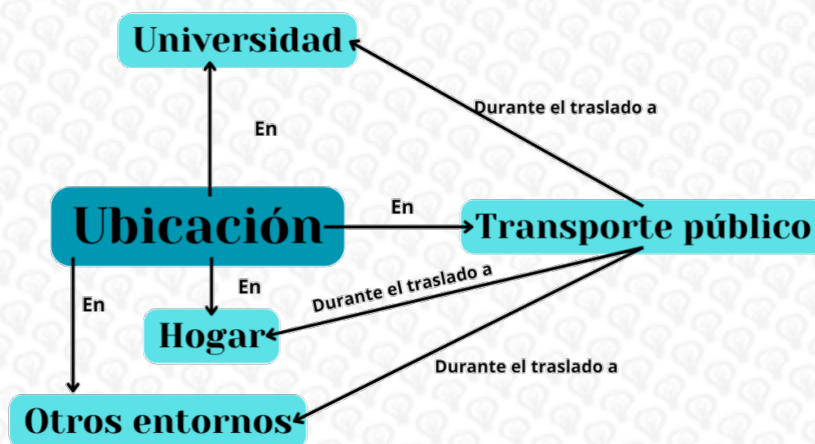
Respecto a la ubicación de los estudiantes durante las sesiones virtuales, se identificaron tres escenarios principales (ver Figura 2). El primero fue la propia universidad: un grupo de estudiantes optaba por permanecer en el campus cuando tenían una asignatura presencial cercana en horario a la virtual. En estos casos, tomaban la clase desde aulas, pasillos, biblioteca o espacios disponibles, dependiendo de la disponibilidad de enchufes eléctricos, mobiliario y señal de internet (ver sujeto Trich, Tabla 5). El segundo escenario fue el hogar. Muchos estudiantes se conectaban desde sus casas, sobre todo cuando no tenían clases presenciales posteriores o cuando el horario les permitía regresar sin contratiempos. Las condiciones domésticas como espacio disponible, ruido ambiental y número de personas en casa influían directamente en su nivel de concentración.

En los semestres avanzados y en grupos especiales, se observó con mayor frecuencia que los estudiantes tomaban clases desde otros contextos, como el servicio social, las prácticas profesionales o los lugares de trabajo. Asimismo, un número importante de estudiantes se conectaba desde el transporte público, utilizando paquetes de internet durante el trayecto entre la casa y la universidad o viceversa, especialmente cuando debían enlazar una clase virtual con una presencial en tiempos reducidos (ver Figura 2). En el caso de los docentes, las conexiones se realizaban principalmente desde dos lugares: la universidad (aulas o cubículos) y el hogar. Algunos profesores, al no contar con cubículo propio,

iniciaban la sesión desde el teléfono móvil mientras se desplazaban, por ejemplo, del campus a su casa, buscando después un espacio más estable para continuar la clase (ver sujeto C y sujeto I, Tabla 2).

Figura 2

Esquema de ubicación



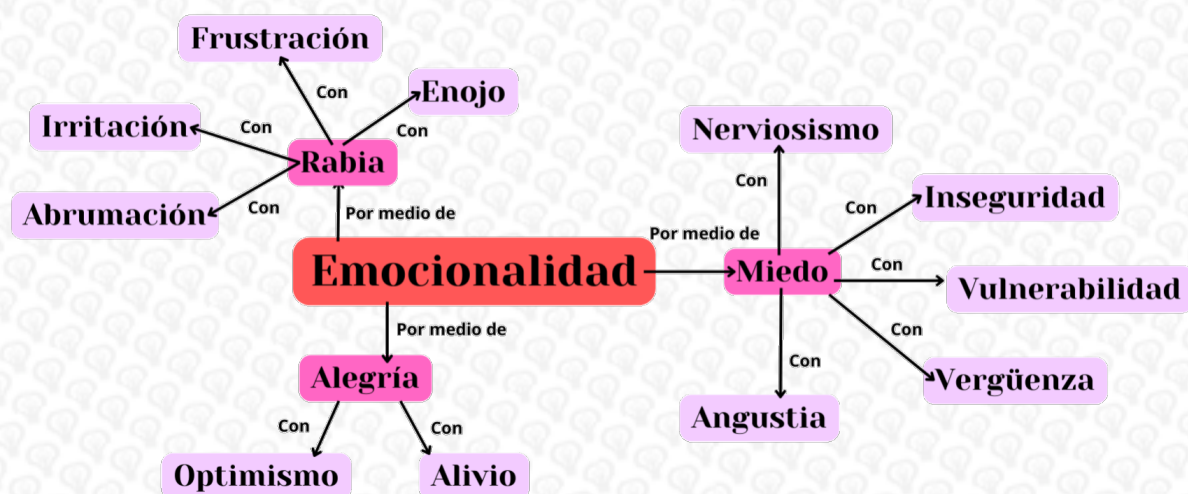
Nota. Elaboración propia partiendo del análisis de la información obtenida a través de observaciones no participantes (febrero – noviembre 2023).

Emocionalidad

En la categoría de emocionalidad, las observaciones permitieron identificar tres subcategorías vinculadas con emociones básicas: rabia, miedo y alegría, a partir de las cuales emergieron emociones secundarias o compuestas (ver Figura 3). La rabia o enojo no aparece de forma aislada, sino que es detonada bidireccionalmente por factores externos (fallas de conectividad) y logísticos (tiempos de traslado) (ver Tablas 3 y 6). El constante ajuste de tiempos, espacios y dispositivos generaba una sensación de abrumación tanto en estudiantes como en docentes. En relación con el miedo, se registraron emociones como angustia, vergüenza, inseguridad, nerviosismo y vulnerabilidad. La angustia aparecía cuando la red fallaba en momentos importantes; la vergüenza, cuando los estudiantes debían moverse de un lugar ruidoso o poco adecuado y esos sonidos se filtraban a la sesión; la inseguridad surgía ante la necesidad de decidir entre regresar a casa o contratar paquetes de datos, y la vulnerabilidad se relacionaba con el desempeño académico en contextos con recursos tecnológicos insuficientes (ver Figura 3). Por último, en la dimensión de la alegría se observaron emociones como optimismo, alivio y satisfacción, asociadas a las ventajas percibidas del modelo, por ejemplo, la posibilidad de tomar clases desde casa, al hecho de que las sesiones transcurrieran sin fallas de conexión, y al reencuentro presencial con compañeros y docentes (ver Figura 3).

Figura 3

Esquema de emocionalidad



Nota. Elaboración propia partiendo del análisis de la información obtenida a través de observaciones no participantes (febrero – noviembre 2023).

Entrevistas estructuradas

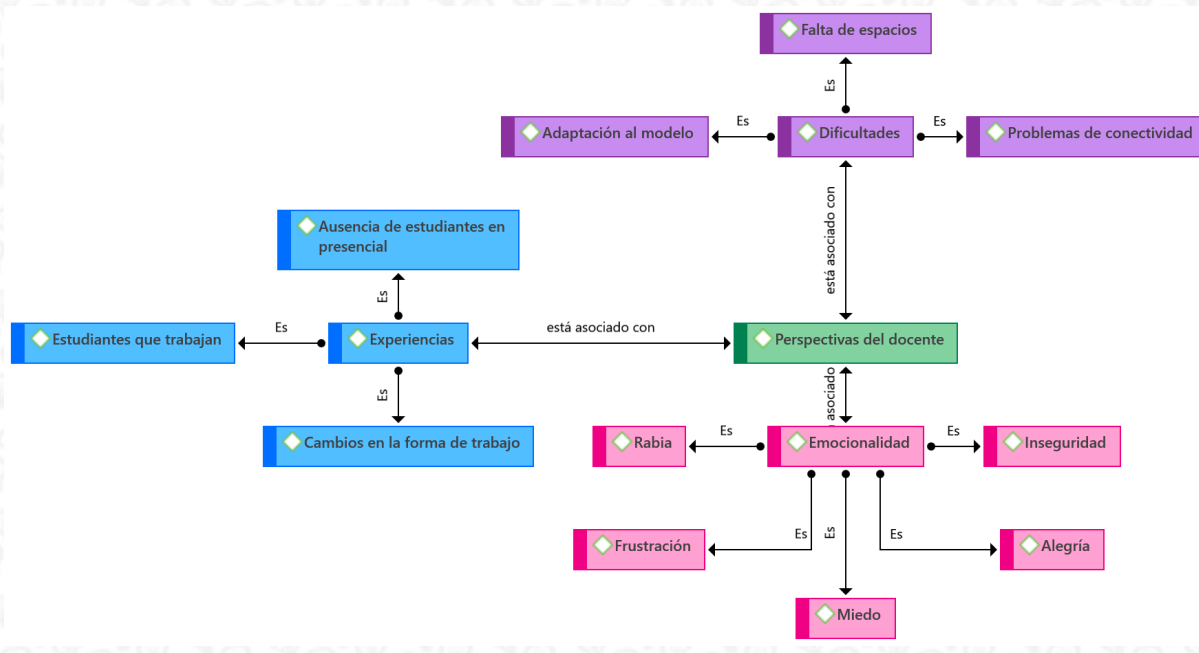
Las veinte entrevistas estructuradas (diez a docentes y diez a estudiantes) permitieron profundizar en las perspectivas individuales sobre el modelo híbrido. En ambos grupos se identificaron tres categorías: experiencias, dificultades y emocionalidad.

Perspectivas docentes

Para conocer las perspectivas docentes se establecieron tres categorías de análisis: experiencias, dificultades y emocionalidad, las cuales permiten comprender de manera integral la vivencia del profesorado ante la implementación del modelo híbrido (ver Figura 4).

Figura 4

Red de perspectivas docentes



Nota. Elaboración propia de la información obtenida en las observaciones y entrevistas a través de ATLAS.ti.

Experiencias de los docentes ante la aplicación del modelo

En la categoría experiencias, los docentes describieron la implementación del modelo híbrido como un proceso complejo que implicó modificaciones sustantivas en sus formas de enseñanza y planeaciones curriculares, en la gestión del tiempo y en la relación pedagógica con los estudiantes. Estas experiencias muestran que el profesorado se vio obligado a redefinir su rol y a adaptarse a una dinámica educativa más flexible, pero también más demandante. El dar la clase ante una pantalla significó un choque de deshumanización o pérdida de la retroalimentación visual inmediata (*ver Tabla 1*). En este sentido, Herrero-Villarreal et al. (2023) señalan que tanto en Argentina como en México una de las principales limitaciones del modelo híbrido radica en la dificultad del personal docente para asumir nuevos roles dentro de las dinámicas de clase, así como en las complicaciones derivadas de los cambios en los roles estudiantiles, los cuales requieren una mayor autogestión del tiempo y del aprendizaje. Por su parte, el estudio de Sánchez Arreaga et al. (2025) destaca que la educación híbrida demanda un cambio profundo en la cultura educativa, sustituyendo el paradigma de la enseñanza tradicional por uno centrado en la innovación, integración de competencias digitales y metodologías activas, lo que representa un reto para los docentes. De esta manera, las experiencias relatadas por los docentes confirman que la transición hacia el modelo híbrido no fue únicamente técnica, sino profundamente pedagógica y organizativa. La Tabla 1 muestra las diferentes experiencias que vivieron los docentes durante la aplicación del modelo:

Tabla 1

Experiencias vividas por los docentes

Sujeto	Experiencia
Sujeto E	“En general fue extraño al principio llegar y dar la clase a una pantalla mientras los estudiantes estaban en sus casas o centros de trabajo”.
Sujeto G	“En mis experiencias, me tocó tener alumnos que no querían regresar por lo cómodo que se volvió tomar clases desde casa, así como enfrentarme a cambios y adaptaciones a mi forma de trabajo”.
Sujeto J	“Mis experiencias fueron muy variadas, al atender simultáneamente a estudiantes presenciales y a otros conectados desde casas, espacios públicos o incluso instalaciones de la propia universidad.”

Nota. Los enunciados son representativos en relación con experiencias relatadas por docentes en comunicaciones personales (entrevistas, septiembre 2023 – junio 2024). Códigos de anonimato: Sujeto A – Sujeto J.

Dificultades vividas por los docentes

En la categoría dificultades, los docentes destacaron principalmente problemas de conectividad, insuficiente formación tecnológica y pedagógica, así como la carencia de espacios adecuados para impartir clases en modalidad híbrida. En conjunto, estas voces evidencian que el modelo híbrido exigió al profesorado no solo el desarrollo de competencias digitales, sino también condiciones materiales e institucionales que no siempre estaban garantizadas (*ver Tabla 2*). Al respecto, se ha documentado que para el adecuado funcionamiento del modelo híbrido resulta imprescindible actualizar y fortalecer el perfil docente en relación con sus competencias digitales, así como mejorar la infraestructura y el equipamiento de las instituciones educativas, particularmente en el sector público, para garantizar ambientes educativos con tecnología adecuada (Coaguila Mayanaza et al., 2023). Las dificultades expresadas por los docentes confirman que, sin estos apoyos estructurales, el modelo híbrido puede convertirse en una fuente adicional de desgaste profesional. Dentro de la Tabla 2 se plasman las principales dificultades a las que se enfrentaron los docentes a través de la aplicación del modelo.

Tabla 2

Dificultades a las que se enfrentaron los docentes

Sujeto	Dificultades
Sujeto A	“Para mí, la mayor dificultad fue la formación tecnológica en el uso de la plataforma Microsoft Teams y posteriormente la formación pedagógica para cubrir el perfil docente para impartir clases en línea (virtual, asíncrona y síncrona)”.
Sujeto C	“Me resultó complicado tener que dar clases en línea y luego presenciales, pues no cuento con un espacio adecuado, muchas veces los estudiantes tampoco tienen estas condiciones”.

Sujeto	Dificultades
Sujeto I	“En mi caso, al no contar con un cubículo, en ocasiones iniciaba las conferencias desde mi vehículo y esperaba llegar a mi casa para continuarlas”.
Sujeto B	“La falta de conectividad de los alumnos y en mi caso, la falta de conocimientos sobre el uso de la plataforma”.

Nota. Los enunciados son representativos en relación con experiencias relatadas por docentes en comunicaciones personales (entrevistas, septiembre 2023 – junio 2024). Códigos de anonimato: Sujeto A – Sujeto J.

Emocionalidad de los docentes

Finalmente, en la categoría emocionalidad, los docentes manifestaron una amplia gama de emociones, muchas de ellas ambivalentes, asociadas tanto al retorno a la universidad como al proceso de adaptación al modelo híbrido. En general, las emociones docentes oscilaron entre la rabia (enojo, frustración), el miedo (inseguridad, ansiedad, nostalgia) y la alegría (felicidad, satisfacción por el reencuentro presencial) (ver Tabla 3).

Estos hallazgos son consistentes con lo reportado por Herrera Corona et al. (2009), quienes identifican que en procesos educativos mediados por tecnología los docentes experimentan emociones como soledad, incertidumbre, desilusión y frustración, asociadas a la dificultad de verificar el aprendizaje, la ausencia intermitente de estudiantes, la pérdida de vínculos pedagógicos y la percepción de no alcanzar plenamente los objetivos educativos.

Asimismo, en el estudio de Barrios Arévalo et al. (2023) se menciona que toda emoción vivida por el docente impacta en el desarrollo del proceso de enseñanza, destacando que en lo híbrido, cuestiones como el manejo de la tecnología o la atención del estudiante incidirán en el estado emocional del docente. En este sentido, la emocionalidad expresada por los docentes en este estudio pone de manifiesto que el modelo híbrido no solo implica retos pedagógicos y tecnológicos, sino también un impacto emocional significativo que debe ser considerado en su implementación. La Tabla 3 expone las diferentes emociones que sintieron los docentes durante las vivencias relacionadas al modelo híbrido.

Tabla 3

Emociones vividas por los docentes durante la aplicación del modelo

Sujeto	Emocionalidad
Sujeto D	“Me sentí nostálgico, porque ya me había habituado a tener mi trabajo en mi hogar”
Sujeto F	“Sentí inseguridad, por lo desconocido del modelo”
Sujeto H	“Yo me sentí alegre, ya quería regresar a DAEA”
Sujeto G	“Yo sentí frustración por los cambios a los que me enfrenté en conjunto con mis estudiantes”
Sujeto D	“Sentí ansiedad de tener que volver, nerviosismo de contagiarme, frustración al buscar un entorno para dar mis clases virtuales”.
Sujeto C	“Viví curiosidad, duda, nerviosismo”

Sujeto	Emocionalidad
Sujeto B	“En primer lugar viví preocupación y miedo por el desconocimiento, ya después, con el paso del tiempo logré adaptarme al modelo, lo que me hizo sentir satisfacción”

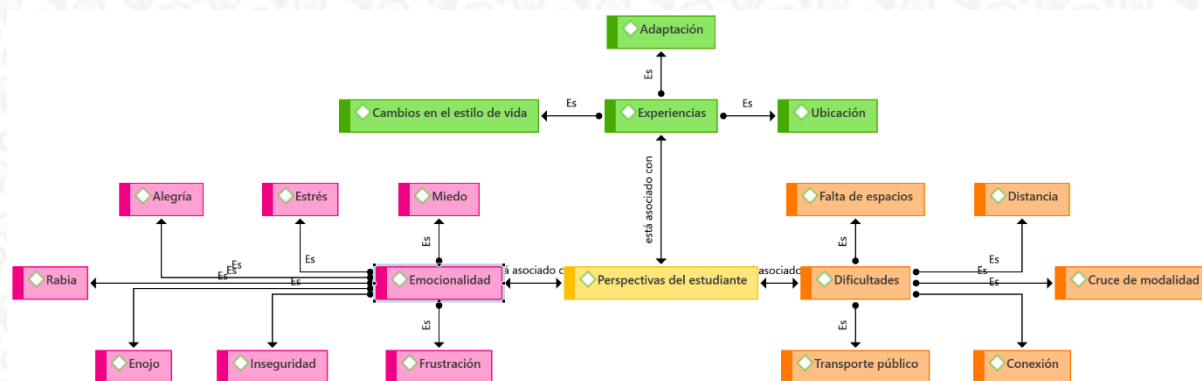
Nota. Los enunciados son representativos en relación con experiencias relatadas por docentes en comunicaciones personales (entrevistas, septiembre 2023 – junio 2024). Códigos de anonimato: Sujeto A – Sujeto J.

Perspectivas estudiantiles

Para conocer las perspectivas estudiantiles y en concordancia con las docentes, se establecieron tres categorías principales: experiencias, dificultades y emocionalidad, las cuales se presentan de menor a mayor nivel de complejidad percibida por los estudiantes (ver Figura 5).

Figura 5

Red de perspectivas estudiantiles



Nota. Elaboración propia de la información obtenida en las observaciones y entrevistas a través de ATLAS.ti.

Experiencias de los estudiantes

En la categoría experiencias, los estudiantes relataron vivencias muy diversas, estrechamente vinculadas a la distancia entre su domicilio y la universidad, las condiciones de conectividad y la organización de su vida cotidiana. Estas experiencias evidencian que la vivencia del modelo híbrido no fue homogénea, sino que estuvo mediada por las condiciones materiales y contextuales de cada estudiante, cuestiones como la distancia, el tiempo, el trabajo y la conectividad determinaron experiencias complejas (ver Tabla 4). En este sentido, se ha señalado que si bien existe una tendencia creciente en el acceso a dispositivos digitales, en América Latina persisten profundas desigualdades de conectividad que refuerzan brechas sociales preexistentes y generan efectos negativos en los resultados educativos

(Herrero-Villarreal et al., 2023), no obstante, la modalidad híbrida puede favorecer la flexibilidad, la autogestión del aprendizaje y la autorregulación; sin embargo, estas ventajas no son accesibles para todos los estudiantes, ya que la virtualidad, por sí sola, no garantiza inclusión en contextos donde el ancho de banda y la calidad de la conexión son insuficientes (Herrero-Villarreal et al., 2023). Así, las experiencias relatadas por los estudiantes confirman que el potencial del modelo híbrido se ve condicionado por desigualdades estructurales que limitan su implementación equitativa. Dentro de la Tabla 4 se encuentran las experiencias relatadas por los estudiantes durante su paso por el modelo.

Tabla 4

Experiencias vividas por los estudiantes

Sujeto	Experiencia vivida
Anth	“Fue algo difícil, ya que yo vivo a 40–50 minutos de la universidad, esto me dificulta la conexión. La infraestructura de la escuela debería facilitar una conexión adecuada para clases virtuales”
Bego	“Bastante diversas, me ha tocado tomar clases en el aula, desde casa, la biblioteca de la universidad o algún espacio de la misma”.
Manju	“Tuve que cambiar de trabajo para poder adaptarme a los cambios de la modalidad”.
Oncid	“Mi red fallaba con frecuencia, lo que generaba impaciencia en algunos docentes, además de obligarlo a conectarse desde su dispositivo móvil mientras se desplazaba en transporte público”
Spath	“Además de los problemas de conectividad, debía recargar datos con frecuencia y dedicar hasta hora y media para llegar a la universidad, lo que complicaba significativamente mi dinámica diaria.”

Nota. Los enunciados son representativos en relación con experiencias relatadas por estudiantes en comunicaciones personales (entrevistas, enero – junio 2024). Códigos de anonimato: Anth, Bego, Epip, Manju, Oncid, Orch, Philo, Scis, Spath, Trich.

Dificultades vividas por los estudiantes

En la categoría dificultades, los estudiantes señalaron principalmente problemas asociados al transporte público, la distancia al campus, la administración del tiempo entre clases virtuales y presenciales, la insuficiencia de espacios adecuados en la universidad y las fallas de conectividad (ver Tabla 5). En conjunto, estas narrativas permiten comprender que las dificultades enfrentadas por los estudiantes no se limitaron al ámbito tecnológico, sino que estuvieron estrechamente relacionadas con factores de infraestructura, movilidad y organización institucional. Al respecto, Sacavino y Candau (2022) señalan que el acceso y la navegación en entornos virtuales continúan siendo profundamente desiguales, tanto por razones geográficas como socioculturales. Asimismo, los autores subrayan que las propuestas de innovación educativa, como la educación híbrida, deben articularse con componentes estructurales de

la cultura escolar, entre ellos la organización del tiempo y del espacio, la infraestructura institucional y la formación docente. En este sentido, las dificultades reportadas por los estudiantes evidencian que la transición hacia modelos híbridos requiere ajustes institucionales más amplios para evitar que dichas modalidades se conviertan en una carga adicional para los actores educativos. En la Tabla 5 se muestran las dificultades a las que se enfrentaron los estudiantes ante un modelo distinto al convencional.

Tabla 5

Dificultades vividas por los estudiantes

Sujeto	Dificultades vividas
Epip	“las dificultades fueron esencialmente en el uso de transporte público, ya que la vialidad del transporte que uso no transita en la UJAT, teniendo contratiempos al llegar”
Orch	“la administración del tiempo para llegar a la universidad” y que la “nueva normalidad” se caracterizó por servicios de transporte escasos y tardados; en ocasiones percibí una atención desigual hacia los estudiantes conectados en línea, especialmente cuando se presentaban fallas técnicas.”
Trich	“la combinación de distancia de mi casa con la universidad, el cruce de clases presenciales y virtuales y la falta de espacios en la universidad, junto con el colapso de la red institucional cuando muchos usuarios se conectaban simultáneamente, generaron amplias complicaciones para poder llevar a cabo mis procesos”
Philo	“Yo me adapté sin mayores dificultades, eso sí, observé el esfuerzo adicional que este modelo implicó para el profesorado y mis compañeros de clase”.

Nota. Los enunciados son representativos en relación con experiencias relatadas por estudiantes en comunicaciones personales (entrevistas, enero – junio 2024). Códigos de anonimato: Anth, Bego, Epip, Manju, Oncid, Orch, Philo, Scis, Spath, Trich.

Emocionalidad de los estudiantes

Finalmente, en la categoría emocionalidad, los estudiantes describieron emociones mixtas asociadas al retorno a la universidad (alegría, entusiasmo y miedo), las fallas técnicas (rabia e impotencia) y los traslados (inseguridad y angustia) (ver Tabla 6). Esta diversidad emocional refleja la complejidad del proceso de adaptación al modelo híbrido. En concordancia con estos hallazgos, Vega Caro et al. (2019) señalan que en la educación virtual y en modalidades mediadas por tecnología el alumnado experimenta una amplia gama de emociones. Mientras emociones como satisfacción, alivio y orgullo se asocian con la gestión autónoma del aprendizaje, emociones negativas como estrés, preocupación e irritación ponen

de relieve la importancia de desarrollar competencias emocionales para la autorregulación en entornos virtuales. Asimismo, el estudio de Toala Assef et al. (2025) destaca que la modalidad de educación híbrida ha afectado negativamente el bienestar social y emocional de la comunidad escolar, generando emociones como confusión, estrés y un menor desarrollo de habilidades interpersonales. En este sentido, la emocionalidad expresada por los estudiantes en este estudio evidencia que la implementación del modelo híbrido no solo plantea retos técnicos y organizativos, sino también desafíos emocionales que deben ser atendidos para favorecer experiencias de aprendizaje más equilibradas y sostenibles. En la Tabla 6 se observan las emociones que los estudiantes sintieron a través de las diferentes vivencias del modelo híbrido.

Tabla 6

Emocionalidad vivida por los estudiantes durante la aplicación del modelo

Sujeto	Emocionalidad vivida
Spath	“Me sentí feliz, porque volvería a ver a mis amigos”, aunque posteriormente experimenté “frustración por los inconvenientes”; ante las fallas técnicas sentí “rabia”, y durante los traslados viví “inseguridad” por la posibilidad de no llegar a tiempo o quedarme sin datos o batería”
Scis	“El retorno fue “motivador”, al considerar las clases presenciales más dinámicas, pero las fallas de red me provocaban enojo y desesperación al impedirme conectarme puntualmente”
Bego	“Sentí alegría por regresar a la universidad, aunque también impotencia ante problemas técnicos repentinos y temor durante los traslados”
Anth	“No me sentí especialmente entusiasmada por el retorno y viví estrés, impotencia y desesperación ante las fallas técnicas y el cruce de clases”
Manju	“Viví molestias por tener que reorganizar una rutina previamente establecida, así como frustración y rabia ante las demoras del transporte y el tráfico”

Nota. Los enunciados son representativos en relación con experiencias relatadas por estudiantes en comunicaciones personales (entrevistas, enero – junio 2024). Códigos de anonimato: Anth, Bego, Epip, Manju, Oncid, Orch, Philo, Scis, Spath, Trich.

| Conclusiones

La modalidad híbrida de aprendizaje impulsada por la UJAT se implementó en dos momentos. En una primera etapa, los grupos se dividieron en estudiantes presenciales y virtuales simultáneos, utilizando cámaras y pantallas para enlazar el aula física con la plataforma digital. En una segunda etapa, que se mantuvo vigente hasta finales de 2024, la hibridación consistió en combinar asignaturas totalmente

presenciales con otras totalmente virtuales dentro de un mismo ciclo escolar, con el propósito de ampliar la oferta académica y fortalecer habilidades tecnológicas y de autogestión en los estudiantes. La hibridación resultó una estrategia necesaria tras el confinamiento por la pandemia, al permitir un regreso escalonado de profesores y estudiantes y avanzar en el uso de modalidades mediadas por tecnología. Sin embargo, su implementación no estuvo exenta de tensiones: la falta de acceso tecnológico, la insuficiente capacitación digital y las dificultades para adaptar contenidos y metodologías en los entornos virtuales actuaron como barreras clave que restan eficiencia a la experiencia educativa (Toala Assef et al., 2025).

Además, en el caso de los docentes, se identificaron aulas semivacías, una mayor carga de planificación, la atención a grupos heterogéneos y retos en la evaluación bajo esquemas mixtos. Por su parte, los estudiantes se conectaban desde contextos diversos, como la universidad, el hogar, el trabajo, el servicio social o incluso el transporte público, lo que implicó gastos adicionales y ajustes continuos en su vida cotidiana.

Entre las dificultades más señaladas destacó la conectividad, tanto por la inestabilidad de la red universitaria como de las redes domésticas; asimismo, la falta de espacios apropiados orilló a docentes y estudiantes a recurrir a soluciones improvisadas, como iniciar clases desde el automóvil o depender de paquetes de datos móviles durante los traslados: estas limitaciones materiales y organizativas se tradujeron en experiencias emocionales complejas. Predominaron emociones asociadas al miedo, como inseguridad, preocupación y temor al contagio, y a la rabia, como frustración y estrés frente a las fallas técnicas, los retrasos y la falta de espacios, aunque también emergieron emociones vinculadas con la alegría, el alivio y el reencuentro presencial.

En este sentido, el principal aporte de este estudio radica en visibilizar que el modelo híbrido no puede evaluarse únicamente desde una perspectiva tecnológica o administrativa, sino que requiere incorporar de manera explícita la dimensión emocional de quienes lo experimentan; los sentimientos y las emociones configuran la subjetividad del estudiante, actuando como la base que define cómo este participa, coopera y se relaciona para avanzar en su proceso formativo (Torrealba Peña et al., 2024). Comprender estas vivencias resulta clave para diseñar políticas institucionales más sensibles, sostenibles y equitativas, que no solo optimicen la infraestructura y la conectividad, sino que también integren estrategias de acompañamiento psicoeducativo. A futuro, este enfoque puede contribuir a la construcción de modelos híbridos más humanos, capaces de favorecer el bienestar, la permanencia y el aprendizaje significativo en la educación superior.

| Referencias

Álvarez-Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1). http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L., Camacho y López, S. M., Maldonado Muñoz, G., Trejo García, C. Á., Olguín López, A., & Pérez Jiménez, M. (2014). *La investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/e2.html>

- Barrios Arévalo, V. M., Palacio Páez, A., & Monsalvo, J. (2023). *Incidencia de las emociones en el proceso de enseñanza aprendizaje de los docentes en el área de lenguaje en entornos híbridos*. <https://hdl.handle.net/11323/9971>
- Bloch, S. (2002). *Al alba de las emociones*. Uqbar Editores.
- Bloch, S., & Lemeignan, M. (1992). Patrones respiratorio-posturo-faciales específicos relacionados con emociones básicas (S. Bloch, Trad.). *Bewegen y Hulpverlening*, 1, 31-38.
- Castellanos, N. (2022, junio 5). Nazareth Castellanos: «Conocer las emociones nos hace tomar mejores decisiones» Entrevistada por María López. *Diario de Mallorca*. <https://www.diariodemallorca.es/economia/diario-de-negocios/dones-d-empenta/2022/06/05/nazareth-castellanos-conocer-emociones-mejores-66875953.html>
- Coaguila Mayanaza, D. V., García Palomino, R., & Cruz Arpi, F. N. (2023). Oportunidades y desafíos de la educación híbrida en el contexto pospandémico. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(28), 1028-1041. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i28.572>
- Díaz-Sanjuan, L. (2010). *La observación*. Facultad Psicología de la UNAM.
- Herrera Corona, L., Mendoza Zaragoza, N. E., & Buenabad Arias, Ma. de los Á. (2009). Educación a distancia: Una perspectiva emocional e interpersonal. *Apertura*, 9(10), 62-77.
- Herrero-Villarreal, D., Fussero, G. B., Gandolfo, N., Dalmaso, M. B., Echeveste, M. E., Guanuco, R. S., & Pérez, H. A. (2023). Un estudio de multicaso sobre experiencias de Educación Híbrida en universidades de América Latina. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(1), 426-449. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.704>
- Montesdeoca, V. D. E. (2025). La inteligencia emocional académica como variable predictora del rendimiento y la permanencia estudiantil en entornos híbridos de educación superior. *Remulci*, 3. <https://doi.org/10.59282/remulci.3.1.1170>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232.
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida* (Primera edición). Unión de Universidades de América.
- Sacavino, S. B., & Candau, V. M. (2022). Enseñanza híbrida: Desafíos y potencialidades. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(2), 257-266. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000200257>
- Sánchez Arreaga, M. F., Troya Zurita, G. E., Soto Romero, T. M., & Crespo Castillo, O. S. (2025). Transformaciones pedagógicas en la era digital, retos y oportunidades de la educación híbrida. *Ciencia y Educación*, 6(9.2), 78-91. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17188860>
- Toala Assef, S. L., Chalco Chima, N. G., Chalco Chima, M. E., & Bermeo Chimbo, E. F. (2025). Desempeño académico en educación híbrida y virtual: Un estudio comparativo. *Perspectivas Sociales y Administrativas*, 3(2), 104-118. <https://doi.org/10.61347/psa.v3i2.98>

- Torrealba Peña, M. J., Mendoza Mejia, J. L., Alcívar Chávez, A. C., & Meza Gaibor, B. C. (2024). Emocionalidad en la modalidad e-learning: Reconstrucción fenoménica de estudiantes de maestría en educación. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (21), 361-375. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11122123>
- Vega Caro, L., Rebollo Catalán, M. Á., Buzón García, O., & García Pérez, R. (2019). Las emociones en el aprendizaje a través de entornos virtuales. *AIDU - Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria*.
- Viñas, M. (2021). Retos y posibilidades de la educación híbrida en tiempos de pandemia. *Plurentes. Artes y Letras*, (12), 027. <https://doi.org/10.24215/18536212e027>