

***Moodle* en la enseñanza no presencial: potencialidades y desafíos desde el discurso docente colectivo**

DOI: <https://doi.org/10.32870/cl.v2i33.8103>

Errol Fernandoi Zepka Pereira Junior*
ORCID: 0000-0002-4203-0801
Instituto federal de Educación, Ciencia y
Tecnología de Río Grande do Sul (IFRS), Brasil

Tanise Paula Novello**
ORCID: 0000-0002-9585-6893
Universidade Federal de Santa Catarina, Cam-
pus Trindade, Brasil

Theodora Lucas Holz***
ORCID: 0000-0002-9552-7584
Universidade Federal de Rio Grande (FURG),
Campus Rio Grande, Brasil

Fabrine Diniz Pereira****
ORCID: 0000-0002-2417-2830
Universidade Federal de Rio Grande (FURG),
Campus Rio Grande, Brasil

Resumen

Este estudio analiza los desafíos y oportunidades que surgieron en la educación a raíz de la pandemia de COVID-19, destacando el papel de Moodle en la transición hacia la enseñanza remota. Esta plataforma facilitó actividades sincrónicas y asincrónicas, promoviendo un enfoque híbrido que reformuló el rol docente y fortaleció la autonomía estudiantil. A través de entrevistas a 14 profesionales de diversas instituciones, se exploraron prácticas pedagógicas, percepciones sobre el aprendizaje híbrido y sus implicancias. Mediante la técnica del Discurso del Sujeto Colectivo (DSC), se identificaron sentidos compartidos que evidencian tanto limitaciones —como la desigualdad digital— como avances en innovación pedagógica. La investigación subraya la necesidad de formación docente continua para una educación más equitativa y de calidad.

Palabras clave: aprendizaje híbrido, potencialidades, desafíos, enseñanza remota, Moodle.

Moodle in Non-Presential Teaching: Potentialities and Challenges from the Collective Teacher Dis-

* Maestro en Administración (FURG), MBA en Gestión Estratégica de Negocios (Unopar), Especialista en Ciencia Política (Uniassevi), Perfeccionado en Cómo Enseñar a Distancia (Uniassevi), Perfeccionado en Tecnologías de la Educación (IFMG), Licenciado en Historia (Uniassevi) y Licenciado en Administración (FURG). Es profesor del IFRS, Campus Rolante. Contacto: fernando.zepka@rolante.ifrs.edu.br

** Doctora en Educación Ambiental (FURG); Maestra en Educación Ambiental (FURG); y Licenciada en Matemáticas (FURG). Es profesora en la Universidade Federal de Santa Catarina, Campus Trindade. Contacto: tanisenovello@hotmail.com

*** Licenciada en Administración (FURG). Actualmente estudiante de Maestría en la Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Contacto: theodora.holz@gmail.com

**** Doctora en Educación en Ciencias (FURG). Especialista en Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación (FURG); Maestra en Educación Matemática (UFPEL); y Licenciada en Matemáticas (FURG). Contacto: fabrinediniz@hotmail.com

Romero Reyes, A.

course

Abstract

This study analyzes the challenges and opportunities that emerged in education as a result of the COVID-19 pandemic, highlighting the role of Moodle in the shift to remote teaching. This platform enabled both synchronous and asynchronous activities, promoting a hybrid approach that redefined the teacher's role and enhanced student autonomy. Based on interviews with 14 professionals from various institutions, the research explores teaching practices, perceptions of hybrid learning, and its implications. Using the Collective Subject Discourse (CSD) technique, shared meanings were identified, revealing both limitations—such as digital inequality—and advances in pedagogical innovation. The study emphasizes the need for continuous teacher training in digital tools to foster more equitable and high-quality education.

Keywords: hybrid learning, potentialities, challenges, remote teaching, Moodle.

Introducción

Este artículo aborda las transformaciones sociales y tecnológicas que han modelado la sociedad desde finales del siglo XX, con especial énfasis en el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación. Estos avances han impulsado la necesidad de entornos de aprendizaje multimodales y de competencias digitales que favorezcan la interacción, la autonomía y la innovación pedagógica.

La pandemia de COVID-19 aceleró de forma drástica este proceso de transformación, obligando al sistema educativo a adaptarse rápidamente a las exigencias del distanciamiento social (Dutra & Novello, 2023). En este nuevo contexto, la enseñanza remota se volvió central, revelando tanto las posibilidades como las limitaciones del uso de tecnologías digitales en la educación.

Gadotti (2000) ya advertía que el desarrollo tecnológico generaba nuevas formas de producción y circulación del conocimiento, afectando todas las esferas de la vida social, incluida la educación, que debía repensar su papel tradicional como transmisora del saber escolástico. En línea con esta idea, Arruda y Siqueira (2021) destacan que el crecimiento de las TIC en el ámbito educativo exige una formación docente específica, capaz de responder a nuevas demandas pedagógicas. En este sentido, el profesor se convierte en un agente clave del cambio, al fomentar el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes, situándolos como protagonistas del proceso de aprendizaje (Masetto, 2009; Azevedo, 2006).

No obstante, los desafíos de la inclusión digital trascienden la simple apropiación tecnológica. Como señalan Silva, de Castro y Silva (2022), es necesario considerar tanto el acceso inicial a las herramientas digitales como el desarrollo de competencias para su uso efectivo. Esto implica revisar las estrategias pedagógicas para asegurar una participación más equitativa en los entornos digitales, revitalizando las prácticas docentes y adaptándolas a las dinámicas de la sociedad contemporánea (Freitas et al., 2020).

La emergencia sanitaria de 2019, provocada por la propagación del coronavirus originado en Wuhan (China), aceleró aún más este proceso. En Brasil, las primeras medidas de aislamiento social fueron implementadas en marzo de 2020, lo que implicó el cierre de escuelas y la urgencia de buscar alternativas educativas viables (Faria et al., 2020; Brasil, 2020).

En este contexto, los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) desempeñaron un papel fundamental al

garantizar la continuidad educativa. Estas plataformas facilitaron la interacción y comunicación entre docentes y estudiantes, permitiendo explorar nuevas formas de enseñanza (Moraes et al., 2019). Tito (2008) observa que los EVA evolucionaron hacia Sistemas de Gestión de Aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés), como Moodle, ampliamente adoptado a nivel mundial por su accesibilidad, funcionalidad y potencial pedagógico.

Más allá de su utilidad inmediata durante la emergencia sanitaria, el uso de herramientas como Moodle ha impulsado procesos de innovación educativa, redefiniendo prácticas docentes y abriendo paso a modelos híbridos más flexibles y centrados en el aprendizaje significativo. Así, la enseñanza remota no solo respondió a una necesidad coyuntural, sino que también catalizó transformaciones duraderas en la educación superior.

Prácticas pedagógicas en el aprendizaje híbrido (*blended learning*) y reflexión docente

El COVID-19, detectado inicialmente en diciembre de 2019 en Wuhan, China, y declarado pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS), provocó una crisis sanitaria global sin precedentes. Más allá del impacto sobre la salud pública, la pandemia afectó profundamente sectores clave como la economía, el trabajo y la educación (Marivate & Combrink, 2020; Spinelli & Pellino, 2020). En particular, el ámbito educativo se enfrentó a la necesidad urgente de reorganizar sus prácticas pedagógicas para garantizar la continuidad del aprendizaje en un contexto de distanciamiento social, evidenciando desigualdades estructurales en el acceso a recursos digitales y conectividad (Silva et al., 2021).

Ante esta situación, la enseñanza remota se consolidó como una solución emergente, pero no exenta de dificultades. Muchos docentes se vieron forzados a adaptar sus estrategias en tiempo récord, enfrentando desafíos tecnológicos, pedagógicos y socioeconómicos. Como señalan Freitas et al. (2020), la falta de acceso a dispositivos o conectividad afectó el proceso de aprendizaje de numerosos estudiantes, especialmente aquellos en condiciones de mayor vulnerabilidad. Aunque las plataformas digitales ofrecían ventajas como la disponibilidad asincrónica de contenidos (Soares & Cesário, 2019), estas solo resultaban eficaces cuando existían condiciones mínimas de equidad digital.

En este nuevo escenario, plataformas como Moodle adquirieron un papel destacado como entornos virtuales de aprendizaje. Moodle se consolidó como una herramienta versátil que facilita tanto la comunicación sincrónica (a través de chats y videoconferencias) como asincrónica (foros, tareas y retroalimentación escrita), además de permitir la gestión de contenidos y la evaluación del aprendizaje (Martins & Dos Reis, 2008). Esta plataforma no solo posibilitó la continuidad pedagógica, sino que también abrió oportunidades para la innovación en las prácticas docentes.

El modelo de aprendizaje híbrido (*blended learning*), que combina la enseñanza presencial con recursos y actividades virtuales, se fortaleció como una alternativa viable y enriquecedora en este contexto. Según Simões et al. (2021), este enfoque permite replantear las metodologías didácticas en función de los contextos socioculturales y tecnológicos en los que se encuentran los estudiantes. La formación docente, en este sentido, debe incorporar competencias digitales, diseño instruccional flexible y reflexión crítica sobre las propias prácticas educativas.

Autores como Santos & Santinello (2020) defienden que la formación híbrida favorece la participación activa del profesorado en procesos de enseñanza-aprendizaje más dinámicos, al ofrecer espacios para el cuestionamiento, la experimentación metodológica y el acompañamiento personalizado de los estudiantes. En consonancia, Oliveira y Andrade (2019) sostienen que este modelo fomenta una cultura de colaboración entre docentes, promoviendo el diálogo y la búsqueda conjunta de soluciones pedagógicas ante los retos emergen-

Romero Reyes, A.

tes.

Asimismo, el aprendizaje híbrido redefine los roles tradicionales en el aula. Como señalan Bacich y de Mello (2015), el estudiante asume una posición más autónoma y protagónica, guiado por la resolución de problemas y la construcción activa del conocimiento. A la vez, el docente se transforma en un mediador del proceso formativo, facilitando experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas. Esta transformación exige, por parte del profesorado, no solo habilidades técnicas, sino también una disposición ética y pedagógica para acompañar a los estudiantes en entornos complejos y cambiantes.

En definitiva, la implementación del aprendizaje híbrido durante y después de la pandemia no ha sido simplemente una respuesta circunstancial, sino una oportunidad para reconfigurar las prácticas pedagógicas, fomentar la reflexión crítica docente y avanzar hacia una educación más inclusiva, flexible y centrada en el estudiante.

Método

Esta sección describe el enfoque metodológico adoptado para la recolección y análisis de datos empleados en el presente estudio.

Se optó por un diseño cualitativo, centrado en el análisis de discursos de actores clave vinculados a la educación a distancia (EaD) en Brasil. El objetivo fue obtener una comprensión profunda de sus experiencias, percepciones y reflexiones sobre las prácticas pedagógicas en entornos virtuales durante y después del periodo de enseñanza remota provocada por la pandemia de COVID-19.

Para la selección de los participantes, se aplicó un criterio intencional, orientado a identificar académicos y profesionales con experiencia reconocida en el área de EaD. En concreto, se incluyeron docentes, investigadores, y consultores de equipos multidisciplinarios pertenecientes a instituciones federales y privadas de educación superior, cuyos trabajos han sido publicados en revistas científicas indexadas por el sistema Qualis (referencia 2019), con clasificación entre A2 y B3.

La identificación de los candidatos se realizó mediante una búsqueda sistemática en la base de datos de Sucupira, enfocada en publicaciones sobre enseñanza a distancia correspondientes a los años 2019 y 2020. Una vez seleccionados, los potenciales participantes fueron contactados por correo electrónico e invitados a participar en la investigación mediante entrevistas semiestructuradas.

Del total de 77 expertos invitados, 13 aceptaron formar parte del estudio. Las entrevistas permitieron recoger información rica y contextualizada sobre sus prácticas, desafíos enfrentados y percepciones sobre el uso de tecnologías como Moodle en contextos híbridos.

Los datos obtenidos fueron analizados mediante la técnica del Discurso del Sujeto Colectivo (DSC), una estrategia metodológica cualitativa que permite reconstruir discursos sintéticos representativos del pensamiento colectivo a partir de los testimonios individuales. Esta técnica facilita identificar núcleos de sentido compartidos por el grupo, posibilitando una interpretación más integradora y fiel a las subjetividades expresadas.

La **Tabla 1** presenta la caracterización básica de los 13 participantes entrevistados, preservando su anonimato conforme a los principios éticos de investigación cualitativa.

Tabla 1 - Perfil de los entrevistados

Identificación	Formación/Titulación	Tiempo en la actuación*	Modo**	Institución***
Esp(1)	Licenciado en Ciencias de la Contabilidad; Especialización en Gestión Planificación Fiscal y Tributaria y Maestría en Ciencias Ambientales	7 años	Presencial y a distancia	Privada
Esp(2)	Licenciatura en Ciencias de la Computación; Especialización en Nuevas Tecnologías educativas; Maestría en Ingeniería Teleinformática y Doctor en Ingeniería Eléctrica e Informática	13 años	Presencial y a distancia	Pública
Esp(3)	Licenciado en Psicología; Especialización en Psicomotricidad, Educación y Aprendizaje; Especialización en Educación a Distancia y Maestría en Psicología	4 años	Presencial	Privada
Esp(4)	Licenciatura en Administración de Empresas con Gestión de la Información; Maestros en Dirección Estratégica y Doctorado en Desarrollo Regional y Urbano	11 años	Presencial y a distância	Público y privado
Esp(5)	Grado en Informática y Máster en Estudios Avanzados en Informática	13 años	Presencial y a distância	Pública
Esp(6)	Licenciatura en Ingeniería Química; Especialización en Metodología Enseñanza superior; Especialización en Informática en Educación; Maestría en Ingeniero Informático y Doctor en Informática en Educación	40 años	Presencial, EAD e Híbrido	Pública

Romero Reyes, A.

Esp(7)	Licenciatura en Química; Licenciado en Química; Grado en Matemáticas; Especialización en Docencia de Educación Superior y Máster Universitario en Educación	13 años	Presencial	Privada
Esp(8)	Licenciado en Psicología; Especialización en Administración y Desarrollo de Recursos Humanos; Especialización en Psicología de la Docencia y Aprendizaje; Especialización en Salud Ocupacional; Maestría en Administración y Doctorado en Salud Pública	23 años	Presencial	Pública
Esp(9)	Licenciado en Medicina; Especialización en Residencia Médica; Maestría en Medicina y Doctorado en Obstetricia y Ginecología	19 años	Presencial	Pública
Esp(10)	Licenciado en Física; Máster en Física y Doctorado en Física	29 años	Presencial	Pública
Esp(11)	Licenciatura en Administración de Empresas; Licenciada en Pedagogía; Especialización en Auditoría en Gestión Empresarial; Especialización en Educación distancia; Maestría en Ingeniería y Gestión del Conocimiento y Doctorado en Ingeniería y Gestión del Conocimiento	8 años	Presencial	Privada

Esp(12)	Licenciado en Literatura Portugués-inglesa y sus Literaturas; Licenciada en Pedagogía; Maestría en Educación y Doctorado en Lingüística e Idioma Portugués	30 años	Presencial	Pública
Esp(13)	Licenciado en Periodismo; Especialización en Comunicación Negocios y Especialización en Historia y Culturas Políticas	10 años	Presencial, EAD e Híbrido	Público y privado

* Tiempo en la docencia en la educación superior.

** Modalidad en la que trabaja: docencia presencial; educación a distancia o semipresencial.

*** Con fines de lucro de la institución en la que trabaja: educación pública o privada.

Fuente: elaborado por los autores (2024)

Las entrevistas se realizaron entre el 9 y el 19 de junio de 2020, empleando plataformas de videollamadas como Google Meet, Hangouts, Skype y Webconf. Cada encuentro tuvo una duración aproximada de una hora y media, y fue grabado en formato de video y audio, con el consentimiento previo de los participantes.

Antes de iniciar las entrevistas, se proporcionó a los participantes un resumen claro de los objetivos de la investigación, asegurándoles que sus respuestas serían tratadas de manera confidencial, utilizadas exclusivamente con fines científicos y presentadas de forma anónima. Asimismo, se les informó que podían interrumpir la entrevista o abstenerse de responder a cualquier pregunta en cualquier momento. Cabe destacar que todos los participantes aceptaron estas condiciones y dieron su consentimiento informado, sin que se registraran interrupciones ni retiros voluntarios durante el proceso. Los registros fueron posteriormente transcritos de forma íntegra y sometidos a un análisis cualitativo guiado por los constructos teóricos establecidos en el marco de este estudio.

Para el análisis de los datos, se aplicó la técnica del Discurso del Sujeto Colectivo (DSC), desarrollada por Lefèvre y Lefèvre (2005), cuyo objetivo es sintetizar discursos individuales en representaciones colectivas significativas, conservando la riqueza del lenguaje y el pensamiento de los participantes. A diferencia de métodos cuantitativos-clasificatorios, el DSC rescata el discurso como forma legítima de conocimiento, permitiendo identificar sentidos compartidos dentro de un grupo social.

Según Duarte, Mamede y Andrade (2009), esta técnica busca reconstruir el pensamiento colectivo expresado a través de discursos individuales, reflejando significados, valores y percepciones sobre un determinado fenómeno. El método se estructura a partir de tres componentes lingüísticos clave:

1. **Expresiones clave:** fragmentos literales del discurso que capturan su esencia.
2. **Ideas centrales:** síntesis del significado subyacente en cada grupo de expresiones clave.
3. **Anclas:** referencias explícitas a marcos ideológicos, conceptuales o creencias personales que contextualizan y orientan el discurso.

Esta metodología permitió identificar los núcleos de sentido compartido por los participantes, dando lugar a una lectura más profunda y contextualizada de sus experiencias con el blended learning, el uso de Moodle y

Romero Reyes, A.

la reconfiguración de sus prácticas pedagógicas en el marco de la pandemia.

Resultados y Discusión

La adaptación a la docencia a distancia supuso un proceso complejo, marcado por desafíos multifacéticos. Desde la necesidad urgente de contar con equipamiento adecuado y acceso confiable a Internet, hasta la exploración de diversas modalidades de comunicación, el tránsito hacia la educación remota exigió una reconfiguración profunda de las prácticas docentes. A ello se sumó la dificultad de coordinar tiempos y espacios virtuales entre múltiples usuarios, en un contexto que también difuminó las fronteras entre la vida personal y el trabajo (Pereira Junior et al., 2021).

La pandemia provocó transformaciones significativas en las esferas laboral, social y de consumo. Mientras algunos sectores experimentaron una fuerte retracción económica debido al distanciamiento social, otros —especialmente los vinculados a las tecnologías y telecomunicaciones— observaron un crecimiento acelerado. En Brasil, por ejemplo, apenas tres días después del inicio del confinamiento, el tráfico de Internet de banda ancha fija aumentó en promedio un 40%, lo que obligó a los principales proveedores a adaptar su infraestructura, alcanzando picos de consumo hasta un 15% superiores a lo habitual (Pereira Junior et al., 2021).

En este escenario, emergieron discursos que pusieron en evidencia tanto retos como potencialidades de la enseñanza remota. Los participantes destacaron, por un lado, las barreras de acceso a recursos tecnológicos y hardware, así como las desigualdades estructurales que estas brechas digitales profundizan. Por otro lado, reconocieron el potencial de las tecnologías educativas para brindar mayor flexibilidad, ampliar el acceso al conocimiento y fomentar la innovación pedagógica.

Estos discursos revelan una tensión constante entre la exigencia de adaptación y la oportunidad de transformación, e ilustran la forma en que los docentes enfrentaron —con creatividad y reflexión— los cambios impuestos por el contexto pandémico. A partir de la técnica del Discurso del Sujeto Colectivo (DSC), fue posible sistematizar las percepciones compartidas por los entrevistados en torno a estas experiencias, las cuales se presentan de manera organizada en la Tabla 2.

Tabla 2 - DSC: Potencialidades y desafíos en el uso de Moodle en la educación no secundaria

Idea central
Moodle es una herramienta robusta y versátil, con múltiples funcionalidades que apoyan la enseñanza, pero su aprovechamiento depende del conocimiento, compromiso y apropiación por parte del docente. Los desafíos no residen en la plataforma en sí, sino en factores humanos y estructurales, como la falta de formación, seguimiento y la débil integración con los sistemas académicos institucionales.
Ancla
La eficacia del entorno virtual de aprendizaje (EVA) no depende únicamente de la tecnología, sino de cómo los sujetos —docentes e instituciones— se apropian, organizan y usan sus potencialidades.

Expresiones clave (síntesis discursiva)

“He trabajado bastante con Moodle y me siento cómodo. Es una herramienta muy probada, con recursos en varios idiomas. Desde su implementación en programas como la Universidad Abierta en 2007, ha evolucionado mucho. Aunque en algún momento Moodle se volvió muy pesado para el servidor, se tomaron medidas para descongestionar, como mover cursos antiguos a ‘Moodle Historia’ y crear espacios alternativos como ‘Moodle Cooperation’ para investigación y formación. La automatización de los procesos de inscripción en los distintos niveles (pregrado, posgrado y extensión) ha sido fundamental para evitar la sobrecarga del sistema. Siempre insistí en que era necesario tener una estructura base para los docentes, porque Moodle no trae un menú lateral predefinido como otros sistemas, y hay que construir todo desde cero. Con herramientas como la etiqueta, se puede organizar muy bien la secuencia de actividades. Creo que quienes dicen que Moodle es rígido, en realidad no saben usarlo: tiene foros, chats, tareas, evaluaciones grupales. El problema no es la herramienta, sino cómo se utiliza. Muchos docentes crean foros, pero no dan seguimiento, no fomentan la discusión, y luego se quejan de la baja participación. Así, Moodle se convierte en un simple almacén de materiales, sin dinamismo. Durante la pandemia ofrecimos muchas capacitaciones presenciales para profesores. Incluso uso mi sala Web-conf para entrenar docentes en el uso del EVA. También participo en proyectos como la plataforma Lumina, donde se ofrecen MOOCs y cursos básicos de Moodle abiertos al público. Me invitan de diferentes unidades para capacitar tanto a profesores como a estudiantes y becarios. El error no está en Moodle, sino en la comunicación y la falta de integración entre Moodle y el sistema académico. En mi opinión, el verdadero problema no es el acceso, sino la dimensión humana que opera la plataforma y su integración institucional.”

Fuente: elaboración propia (2024).

Retos y oportunidades en el uso de Moodle en la educación superior

Durante la entrevista, se identificaron diversos desafíos vinculados a la implementación y evolución de Moodle como plataforma educativa. Uno de los principales problemas señalados fue la sobrecarga del servidor en períodos de alta demanda, lo cual afectaba significativamente el rendimiento del sistema. Como solución, se implementó un servidor alternativo denominado *Moodle Historia*, destinado a almacenar los cursos de los dos años anteriores. Esta medida permitió aliviar la carga del servidor principal y asegurar un funcionamiento más eficiente y estable de la plataforma.

Asimismo, se destacó la necesidad de acompañar y monitorear las migraciones a nuevas versiones del sistema, reconociendo el valor que aportan las herramientas y funcionalidades incorporadas en cada actualización. En este sentido, se subrayó la riqueza de recursos disponibles en Moodle —incluidos textos en distintos idiomas—, lo que refuerza la confianza en su capacidad para atender a las demandas educativas contemporáneas.

No obstante, también se identificaron limitaciones asociadas a la falta de integración entre Moodle y otros sistemas académicos institucionales. Esta desconexión dificulta la gestión de procesos pedagógicos y administrativos, generando barreras en la experiencia educativa tanto para docentes como para estudiantes. A ello se suma una resistencia persistente por parte de algunos profesores a explorar y apropiarse de todas las funcionalidades de la plataforma. Muchos docentes continúan utilizando Moodle únicamente como un repositorio de materiales, desaprovechando su potencial como entorno de aprendizaje activo, interactivo y

Romero Reyes, A.

colaborativo.

Entre las herramientas más valoradas se encuentran los foros de discusión, salas de chat, actividades, tareas y evaluaciones grupales. Sin embargo, su eficacia depende en gran medida de la participación docente. Es común que se creen espacios de interacción sin que se les dé seguimiento, lo cual debilita la participación estudiantil y afecta la dinámica de aprendizaje. La ausencia de una mediación pedagógica activa convierte a Moodle en un entorno estático, reduciendo sus posibilidades como espacio formativo.

Por ello, resulta esencial que el profesorado no solo domine el uso técnico de la plataforma, sino que también comprenda su valor pedagógico. La presencia activa del docente en los entornos virtuales, el fomento del diálogo y la retroalimentación constante son elementos fundamentales para crear un ambiente propicio para el aprendizaje significativo y colaborativo. Para abordar estas carencias, durante la pandemia se organizaron diversas capacitaciones dirigidas a docentes con el objetivo de fomentar un uso más eficaz del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA).

Además, se subrayó la importancia de avanzar hacia una integración efectiva entre los sistemas académicos y Moodle, con miras a optimizar procesos y garantizar una mejor experiencia para todos los actores educativos. Este desafío institucional debe ir acompañado de inversiones en infraestructura tecnológica, así como de políticas formativas sostenidas que acompañen a los usuarios en el proceso de apropiación de la plataforma.

Las condiciones impuestas por la pandemia obligaron a una rápida transición hacia modalidades de enseñanza remota, evidenciando no solo limitaciones técnicas, sino también profundas desigualdades en el acceso a dispositivos y conectividad. Como señalan Freitas et al. (2020), los docentes debieron desarrollar estrategias adaptadas a la realidad de sus estudiantes, especialmente de aquellos con limitado acceso a medios digitales. Esta situación pone de relieve la necesidad de promover una educación verdaderamente inclusiva, que contemple la diversidad de contextos.

Dutra y Novello (2023) enfatizan que la falta de acceso a recursos básicos —como computadoras e internet de calidad— demanda la implementación urgente de políticas públicas que garanticen condiciones mínimas para la continuidad educativa. En esta línea, Peña et al. (2024) insisten en que una educación inclusiva debe asegurar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, especialmente los más vulnerables a la exclusión social. Asimismo, De et al. (2019) subrayan que los Entornos Virtuales de Aprendizaje jugaron un papel crucial durante la enseñanza a distancia, al facilitar la interacción y la comunicación entre docentes y estudiantes, contribuyendo a la construcción de un modelo pedagógico más participativo y adaptado a los desafíos contemporáneos.

Conclusión

Este estudio exploró los retos y oportunidades asociados al uso de Moodle como plataforma educativa, particularmente en el contexto de la enseñanza remota impulsada por la pandemia de COVID-19. Los hallazgos revelan que, si bien Moodle ofrece una amplia gama de herramientas y recursos capaces de fomentar la interacción y la colaboración entre docentes y estudiantes, su implementación efectiva aún enfrenta desafíos importantes.

Uno de los principales obstáculos identificados es la falta de integración entre Moodle y otros sistemas académicos institucionales. Esta desconexión limita la funcionalidad de la plataforma y dificulta su uso efi-

ciente en los procesos pedagógicos y administrativos. Asimismo, se evidenció que muchos docentes no aprovechan el potencial interactivo de Moodle, utilizándolo principalmente como un repositorio de materiales, lo cual restringe sus posibilidades como entorno de aprendizaje activo.

Otra dificultad señalada fue la escasa participación de los docentes en los espacios virtuales creados, como los foros de discusión. La falta de seguimiento y de estímulo por parte del profesorado reduce el compromiso de los estudiantes y contribuye a generar entornos virtuales pasivos, limitando así la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje en línea.

Ante estos desafíos, se destaca la necesidad de ofrecer formación continua a los usuarios de la plataforma, especialmente a los docentes, para que puedan explorar sus funciones pedagógicas en profundidad. Asimismo, es fundamental invertir en mejoras de infraestructura tecnológica que garanticen un entorno virtual estable y funcional. La presencia activa del profesorado en los entornos virtuales —a través del fomento del diálogo, la retroalimentación constante y la creación de experiencias colaborativas— es indispensable para generar un aprendizaje significativo.

En este sentido, la integración entre el sistema académico y Moodle, junto con una participación docente comprometida, se configura como un elemento clave para superar las limitaciones actuales y maximizar las oportunidades que ofrece la educación remota. Un enfoque articulado y colaborativo puede contribuir a una experiencia formativa más dinámica, inclusiva y enriquecedora para todos los actores involucrados.

Como limitación de este estudio, cabe señalar que las entrevistas se realizaron aproximadamente tres meses después del inicio del periodo de trabajo remoto. Para futuras investigaciones, resultaría pertinente realizar una nueva recolección de datos con los mismos participantes, con el objetivo de identificar nuevas barreras o evaluar cómo han gestionado los desafíos previamente mencionados. Esto permitiría una comprensión más profunda de la evolución de sus experiencias a lo largo del tiempo y favorecería un análisis más robusto de las estrategias implementadas para afrontar los retos de la enseñanza remota.

Referencias

- Arruda, J. S., & Siqueira, L. M. R. D. C. (2021). Metodologias ativas, ensino híbrido e os artefatos digitais: Sala de aula em tempos de pandemia. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, 3(1), e314292-e314292.
- Azevedo, V. L. L. D. (2006). Educação a distância: Novos paradigmas da prática docente. *I Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação*.
- Bacich, L., Neto, A. T., & de Mello Trevisani, F. (2015). *Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Penso Editora.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2020). *Painel Coronavírus*. <https://covid.saude.gov.br/>
- Coronado, M. D. C. R., & Álvarez, E. M. (2023). Enseñanza de la escritura con el uso de las TIC: Un estudio de casos: Ensinando crenças, escrita e TIC. *Campo Abierto, Revista de Educación*, 42(1), 1–18.
- Del Moral, M. E., & López-Bouzas, N. (2021). Realidad aumentada y estimulación de la competencia socio-comunicativa en personas con TEA: Revisión de investigaciones. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 21(66). <http://dx.doi.org/10.6018/red.454751>

Romero Reyes, A.

- Duarte, S. J. H., Mamede, M. V., & Andrade, S. M. O. D. (2009). Opções teórico-metodológicas em pesquisas qualitativas: Representações sociais e discurso do sujeito coletivo. *Saúde e Sociedade*, 18, 620–626.
- Dutra, R. B., & Novello, T. P. (2023). Tecnologias digitais e o ensino remoto: Mapeamento de produções científicas durante a pandemia de Covid-19. *Caminhos da Educação: Diálogos, Culturas e Diversidades*, 5(2), 1–20.
- Freitas, R. S., de Souza Rocha, M. F., & Madureira, T. M. (2020). Pesquisa sobre o ensino remoto da disciplina de matemática no contexto da pandemia da Covid-19. In *V Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino das Ciências – CONAPESC* (pp. 1–11).
- Peña, C. M. T., Salazar, W. P. G., Saldarriaga, V. V. S., & Zambrano, C. M. Á. (2024). Educación inclusiva: Implementación del diseño universal de aprendizaje en la atención de problemas de aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 9(12), 781–801.
- Pereira Junior, E. F. Z., Novello, T. P., Pereira, F. D., Melo, P. A. D., & Zepka, N. F. R. (2021). Limitações da docência remota: Discurso do sujeito coletivo. *EmRede: Revista de Educação a Distância*, 8(2), 1–20.
- Silva, I. S. D., Reis, T. R. D., & Silva, I. M. F. (2022). Educación e inclusión digital en la pandemia: Una revisión exploratoria sobre los desafíos del contexto brasileño. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 41(2), 181–190.

Bibliografía

- Faria, R. M. D., Erthal, D. B., Costa, I. T., Rizzatti, M., & Spode, P. L. C. (2020). Difusão da COVID-19 nas grandes estruturas territoriais do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. *Hygeia: Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde*, (Especial), 426.
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, 14, 3–11.
- Marivate, V., & Combrink, H. M. (2020). Use of available data to inform the COVID-19 outbreak in South Africa: A case study. *arXiv preprint arXiv:2004.04813*.
- Martins, A. E., & dos Reis, F. L. (2008). A importância das plataformas no ensino à distância. *Li Ta e Pa Ti Pantes Sd R Ci*, 33.
- Masetto, M. T. (2009). Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*, 1(2), 4–25.
- Moraes, U. C. D., Azevedo, V. L. A., da Silva Vieira, M. M., & Abar, C. A. (2019). Projeto pré-cálculo: Reforço matemático para os cursos de engenharia em trilhas de aprendizagem do ensino híbrido. *Brazilian Applied Science Review*, 3(1), 269–281.
- Santos, V. L., & Santinello, J. (2020). A educação híbrida como proposta na formação docente: Análise referencial. *EDUCA: Revista Multidisciplinar em Educação*, 7(17), 801–815.
- Silva, I. C. M. D., Silva, M. H., & Santos, M. L. (2021). Condições de trabalho em casa durante a pandemia: Uma análise do discurso do sujeito coletivo dos trabalhadores do setor de agências de turismo. *Revista*

Brasileira de Pesquisa em Turismo, 15, 2200.

Simões, E. A., Seibel, M. K., Grillo, V. G., & de Oliveira, M. G. (2021). Formação de professores para o ensino híbrido: Análise da percepção docente sobre o uso de metodologias ativas. *Brazilian Journal of Development*, 7(2), 16391–16415.

Soares, L. N., & Cesário, P. M. (2019). Educação híbrida na educação superior. *EducVale*, 1(2), 72–96.

Spinelli, A., & Pellino, G. (2020). COVID-19 pandemic: Perspectives on an unfolding crisis. *Journal of British Surgery*, 107(7), 785–787.

Tito, B. D. (2008). *Herramientas para la reutilización de contenidos a partir de la plataforma Moodle* [Tesis de maestría, Universidad de las Ciencias Informáticas].