

Universidad de Lima
Facultad de Comunicación
Carrera de Comunicación



ESTUDIO SOBRE LA PERCEPCIÓN DE LAS CLASES VIRTUALES EN LOS ALUMNOS DE DOS CARRERAS DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Comunicación

ERIKA LOPE ZAMATA

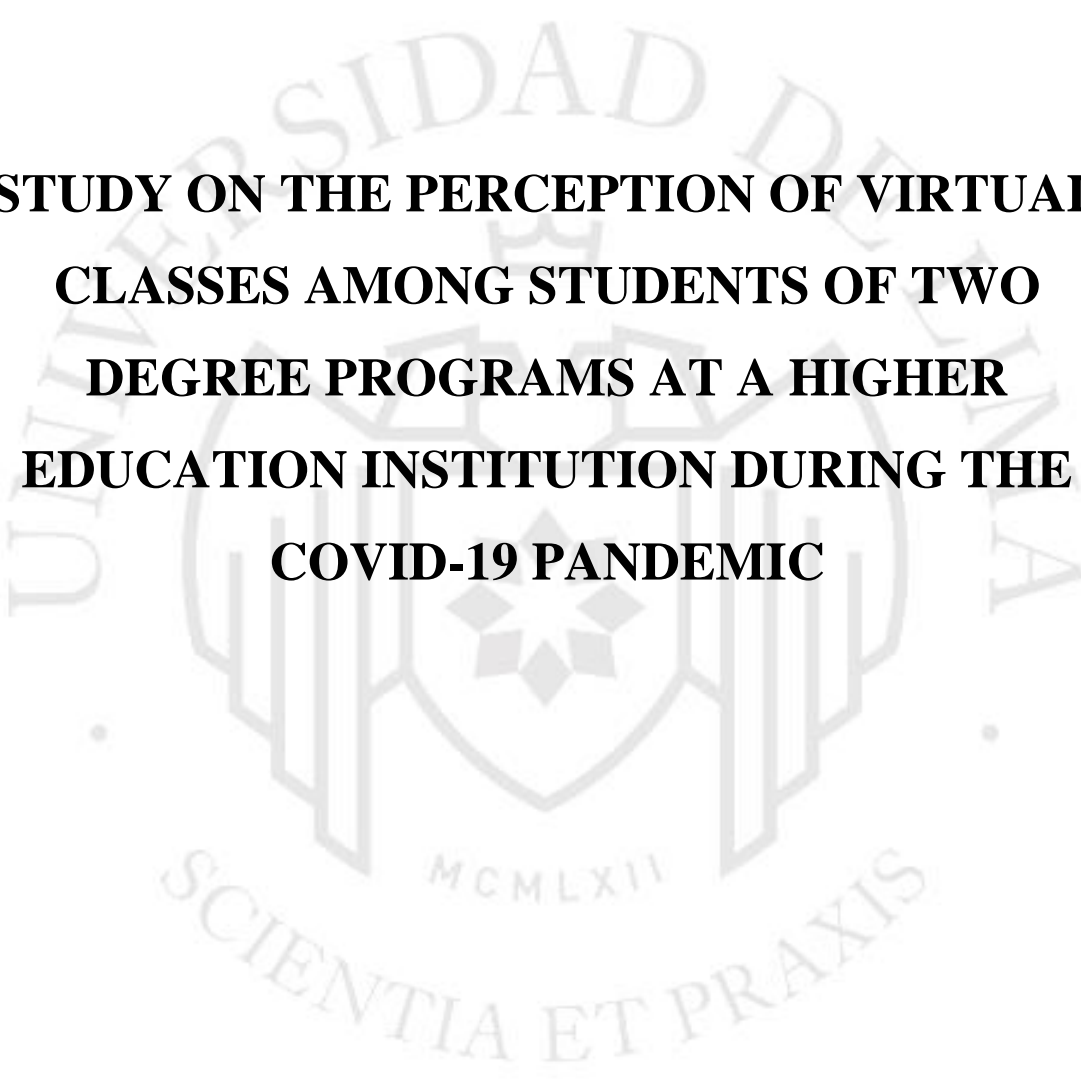
Código 20130726

Asesor

Peter Busse Cárdenas

Lima, Perú
Febrero del 2025





**STUDY ON THE PERCEPTION OF VIRTUAL
CLASSES AMONG STUDENTS OF TWO
DEGREE PROGRAMS AT A HIGHER
EDUCATION INSTITUTION DURING THE
COVID-19 PANDEMIC**

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	VII
ABSTRACT.....	VIII
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y ESTADO DEL ARTE	2
1.1 Planteamiento del problema	2
1.2 Objetivos.....	3
1.3 Objetivo general.....	3
1.3.1 Objetivos específicos	3
1.4 Justificación	4
1.5 Estado del arte.....	5
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL	10
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	18
3.1 Tipo de estudio y enfoque.....	18
3.2 Población y muestra.....	19
3.3 Técnicas e instrumentos.....	20
3.4 Proceso de validación de instrumento	21
3.5 Contexto y procedimientos	22
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	26
DISCUSIÓN.....	41
CONCLUSIONES	49
REFERENCIAS	51
ANEXOS	59
ANEXO 1: CUESTIONARIO	60
ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO	67

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 4.1.1 Percepción de la utilidad del aprendizaje en los trabajos asignados por los docentes.....	26
Figura 4.1.2 percepción sobre la relevancia y coherencia de materiales del curso.....	27
Figura 4.1.3 percepción sobre la relevancia de las lecturas para la comprensión del curso....	28
Figura 4.1.4 percepción sobre el aporte de trabajos y proyectos a los objetivos del curso.....	28
Figura 4.1.5 percepción sobre la claridad de los objetivos y requisitos del curso.....	29
Figura 4.1.6 percepción sobre la cantidad adecuada de trabajos asignados.....	29
Figura 4.1.7 percepción sobre la organización de materiales visuales y audiovisuales.....	30
Figura 4.2.1 percepción sobre la motivación de los profesores a los alumnos para el estudio autónomo.....	31
Figura 4.2.2 percepción sobre el aumento de conocimientos y habilidades por autonomía....	31
Figura 4.2.3 percepción sobre la mayor responsabilidad y disciplina en los cursos virtuales..	32
Figura 4.2.4 percepción sobre la facilidad para organizar el tiempo en modalidad virtual....	33
Figura 4.3.1 percepción sobre la paciencia de los docentes con los alumnos.....	34
Figura 4.3.2 percepción sobre la mala actitud de los docentes en las clases.....	34
Figura 4.3.3 percepción sobre la disposición de los profesores para ayudar fuera del horario de clase.....	35
Figura 4.3.4 percepción sobre la concentración en el ambiente de clases.....	35
Figura 4.3.5 percepción sobre la agradabilidad del ambiente en las clases virtuales.....	36
Figura 4.4.1 uso de todas las herramientas de Blackboard.....	37
Figura 4.4.2 percepción sobre la facilidad de comunicación en Blackboard para tareas en equipo.....	37
Figura 4.4.3 percepción sobre la facilidad de comunicación con los profesores en Blackboard para consultas y asesoramiento.....	38
Figura 4.4.4 percepción sobre la facilidad de uso de Blackboard.....	39
Figura 4.4.5 percepción sobre la facilidad de uso de las herramientas de aprendizaje en Blackboard.....	39
Figura 4.4.6 percepción sobre la necesidad de capacitaciones para el uso de Blackboard.....	40

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: Cuestionario.....	60
ANEXO 2: Consentimiento informado.....	67



RESUMEN

La crisis sanitaria causada por el COVID-19 forzó a las universidades a adoptar repentinamente un modelo de enseñanza a distancia, lo que impactó la experiencia de los estudiantes. Este estudio tiene como objetivo conocer y comparar la percepción de las clases virtuales entre los alumnos que cursan el noveno y décimo ciclo en las facultades de Arquitectura y Comunicación en una universidad privada durante el año 2020.

El estudio es de tipo comparativo y descriptivo, con un enfoque cuantitativo y un diseño transversal. Se utilizó una encuesta estructurada con escala de Likert para evaluar la percepción de los estudiantes en cuatro dimensiones: características de las clases y diseño del curso, desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, clima estudiantil e interacción con los docentes, y uso de la plataforma Blackboard. El grupo de participantes estuvo integrado por 80 alumnos, 50 de Comunicación y 30 de Arquitectura, seleccionados por conveniencia.

Los resultados muestran que, en general, ambos grupos coincidieron en que la educación virtual permitió mayor flexibilidad y acceso a materiales, aunque enfrentaron dificultades en concentración y motivación. Sin embargo, se identificaron diferencias en aspectos específicos: los estudiantes de Arquitectura percibieron mayor claridad en los objetivos del curso y mostraron mayor autonomía en el aprendizaje, mientras que los de Comunicación manifestaron una mayor necesidad de guía docente y capacitación en el uso de Blackboard. Asimismo, la percepción del clima estudiantil fue menos favorable en Comunicación, debido a una menor interacción con los docentes y compañeros.

Estos resultados subrayan la importancia de fortalecer la educomunicación en entornos virtuales, promoviendo estrategias que mejoren la interacción, la autonomía y la organización del contenido según los requerimientos particulares de cada disciplina. Finalmente, se plantean recomendaciones prácticas y líneas de investigación futuras para continuar explorando los efectos del aprendizaje remoto en la educación superior universitaria.

Palabras clave: educación virtual, percepción estudiantil, educomunicación, aprendizaje autónomo, interacción docente-estudiante.

ABSTRACT

The health crisis caused by COVID-19 forced universities to suddenly adopt a distance learning model, which impacted students' experiences. This study aims to understand and compare the perception of virtual classes among students in the ninth and tenth cycles of the Architecture and Communication faculties at a private university during the year 2020.

This research adopts a cross-sectional framework with a quantitative orientation, applying a comparative and descriptive strategy. A structured questionnaire based on a Likert-type scale was used to explore student perceptions across four key areas: class characteristics and course design, development of autonomy in learning, student climate and interaction with teachers, and the use of the Blackboard platform. The participant group consisted of 80 students, 50 from Communication and 30 from Architecture, selected through convenience sampling.

The results show that, in general, both groups agreed that virtual education provided greater flexibility and access to materials, although they faced difficulties with concentration and motivation. However, differences were identified in specific aspects: Architecture students perceived greater clarity in course objectives and demonstrated higher autonomy in learning, while Communication students expressed a greater need for teacher guidance and training in the use of Blackboard. Additionally, the perception of the student climate was less favorable in Communication due to lower interaction with teachers and peers.

These findings highlight the importance of strengthening educommunication in virtual environments by promoting strategies that enhance interaction, autonomy, and content organization according to the specific requirements of each discipline. Finally, practical recommendations and future research directions are proposed to continue exploring the effects of remote learning in higher education.

Keywords: virtual education, student perception, educommunication, autonomous learning, teacher-student interaction

INTRODUCCIÓN

La crisis del COVID-19 forzó a las universidades de todo el mundo a adoptar de manera repentina la educación virtual, una modalidad que, si bien permitió la continuidad académica, también trajo consigo algunos desafíos para países como Perú. Esta transición afectó de manera particular a las carreras con un fuerte componente práctico, como Arquitectura y Comunicación, generando interrogantes sobre la eficacia del aprendizaje remoto en el desarrollo profesional.

En este contexto, la presente investigación busca conocer y comparar la percepción de las clases virtuales en los estudiantes de noveno y décimo ciclo de estas dos carreras en una universidad privada durante el primer año de la pandemia. Se pretende analizar cómo aspectos como el diseño del curso, la autonomía en el aprendizaje, el clima estudiantil y el uso de la plataforma Blackboard influyeron en la percepción educativa de los alumnos.

Con el propósito de llevar a cabo esta investigación, se optó por un enfoque cuantitativo, a través de un estudio de tipo descriptivo y comparativo, con un diseño de corte transversal. Para recopilar la información, se utilizó un cuestionario estructurado con escala tipo Likert, el cual fue aplicado a una muestra conformada por 80 estudiantes.

La tesis se encuentra organizada en cinco capítulos. En el Capítulo 1, se presenta el planteamiento del problema, los objetivos de la investigación, la justificación del estudio y las preguntas de investigación. En el Capítulo 2, se desarrolla el marco teórico, donde se abordan conceptos clave como educación a distancia, educomunicación y percepción de los mensajes en entornos virtuales, además de un análisis de investigaciones previas sobre el tema. En el Capítulo 3, se describe en detalle el método utilizado, las características del grupo objetivo, la selección de participantes, y las herramientas para la recopilación de información.

El Capítulo 4 presenta los hallazgos obtenidos y su comparación entre ambas carreras. Finalmente, en la última sección, se presentan la discusión de los hallazgos, las conclusiones, sugerencias y posibles líneas de investigación futuras. Mediante esta investigación, se pretende brindar contribuciones significativas para la mejora de la educación virtual, considerando su impacto en la enseñanza universitaria y la importancia de fortalecer la interacción y la autonomía de los estudiantes en entornos digitales.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y ESTADO DEL ARTE

1.1 Planteamiento del problema

La pandemia de COVID-19, que se propagó de manera significativa en 2020, generó una crisis global de salud pública, con más de 1.792.000 casos confirmados y más de 110.000 fallecimientos hasta el 14 de abril de 2020, según la Universidad Johns Hopkins (Maguiña et al., 2020). Esto llevó a la imposición de estrictas medidas de cuarentena y distanciamiento social, afectando múltiples sectores, incluyendo el educativo. Para reducir la transmisión del virus y proteger a estudiantes y docentes, las universidades suspendieron las clases presenciales y migraron de forma repentina a la modalidad de enseñanza virtual (Álvarez, 2020).

Aunque algunas universidades en el Perú, como la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), ya habían implementado cursos híbridos antes de la pandemia (UPC, 2021), la transición abrupta a una modalidad completamente virtual expuso diversos desafíos. Para la UPC, el principal reto fue adaptar todos los cursos presenciales a un entorno 100 % virtual, lo que implicó redefinir la gestión de los contenidos de cada materia y establecer nuevos métodos de evaluación adecuados a las características de cada curso (UPC, 2020).

Los principales problemas surgieron en torno al acceso desigual a recursos tecnológicos, la dificultad de adaptarse a nuevas herramientas digitales, la pérdida de interacción en el aula y la falta de motivación y compromiso en los estudiantes (Centro de Estudios Mineduc, 2021). Estos factores afectaron negativamente la experiencia de aprendizaje y llevaron a una percepción heterogénea sobre la calidad de la educación virtual.

Cabe destacar que los desafíos pueden variar según la carrera. Para los alumnos de la carrera de Comunicación, los principales retos se centraron en la adaptación a nuevas formas de interacción y en la producción mediática dentro de plataformas digitales (Scolari, et al., 2020). Para los alumnos de la carrera de Arquitectura, los desafíos fueron aún más específicos debido a la naturaleza práctica de su formación. La virtualidad limitó el acceso a laboratorios, talleres y recursos necesarios para la elaboración de maquetas y

proyectos. Esto coincide con lo señalado por Sahu (2020), quien indica que las disciplinas prácticas, como podría ser Arquitectura, enfrentaron grandes dificultades para trasladar sus métodos pedagógicos al entorno digital, incluso los profesores no estaban seguros de cómo evaluar a los alumnos en esta nueva modalidad debido a que no se puede pretender calificar a los alumnos con los mismos criterios que lo hacían en la presencialidad.

Ante esa situación, surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿La percepción de las clases virtuales de los alumnos de noveno y décimo ciclo de las carreras de Comunicación y Arquitectura de una universidad privada difiere según las características y diseño del curso, el desarrollo de la autonomía, el clima estudiantil y las plataformas utilizadas?

Este estudio nos puede llenar un vacío en la literatura al comparar las percepciones de los estudiantes de dos carreras distintas. Si bien muchos estudios han analizado la perspectiva de los docentes y de estudiantes de manera general, existe poca investigación que aborde comparaciones entre facultades. Este estudio tuvo como propósito comprender cómo los estudiantes perciben su aprendizaje, las interacciones en el entorno virtual, y evaluar su opinión sobre plataformas como Blackboard, la cual es ampliamente utilizada a nivel global en instituciones educativas (Blackboard Learn, 2024).

El propósito principal fue reconocer puntos en común y contrastes en las experiencias de estudiantes de Comunicación y Arquitectura, con la intención de ofrecer información que permita mejorar la educación virtual y garantizar que mantenga estándares de calidad comparables a la enseñanza presencial.

A continuación, se mencionarán los objetivos, tanto general como específicos, así como la justificación de la investigación.

1.2 Objetivos

1.3 Objetivo general

Conocer y comparar las experiencias de las clases virtuales que tienen los estudiantes de una universidad privada de noveno y décimo ciclo de las carreras de Arquitectura y Comunicación en el primer año de la pandemia.

1.3.1 Objetivos específicos

- Comparar las percepciones de las clases virtuales en los estudiantes de las carreras de Comunicación y Arquitectura de una universidad privada

según las características de las clases y diseño de curso durante el primer año de la pandemia.

- Comparar las percepciones de las clases virtuales en los estudiantes de las carreras de Comunicación y Arquitectura de una universidad privada según el desarrollo de la autonomía de aprendizaje durante el primer año de la pandemia.
- Comparar las percepciones de las clases virtuales en los estudiantes de las carreras de Comunicación y Arquitectura de una universidad privada según el clima estudiantil durante el primer año de la pandemia.
- Comparar las percepciones de las clases virtuales en los estudiantes de las carreras de Comunicación y Arquitectura de una universidad privada según el uso de la plataforma Blackboard durante el primer año de la pandemia.

1.4 Justificación

La crisis sanitaria del COVID-19 llevó a las universidades a implementar de manera acelerada la educación en línea para mantener sus actividades académicas. Este cambio repentino ha sido ampliamente estudiado por autores como Mateus et al. (2022) y Córdoba (2022), con un enfoque principal en la perspectiva de los docentes y en la adaptación de los estudiantes a esta nueva modalidad. Sin embargo, aunque también se ha abordado la percepción de los universitarios, la mayoría de las investigaciones se centran en una sola carrera, sin realizar comparaciones entre diferentes facultades.

Esta investigación se justifica por la necesidad de comprender cómo los estudiantes de dos disciplinas diferentes de una misma universidad experimentaron y percibieron las clases virtuales durante la pandemia. La literatura existente se ha enfocado principalmente en la percepción de estudiantes de una sola carrera, dejando un vacío en el conocimiento sobre cómo los estudiantes de distintas facultades universitarias vivieron esta transición forzada.

Comparar las experiencias de estudiantes de diferentes carreras permitirán identificar similitudes y diferencias que ofrecerán una visión más completa de las dificultades y oportunidades que emergieron en el entorno del aprendizaje en línea.

1.5 Estado del arte

La crisis del COVID-19 provocó un cambio repentino hacia la educación virtual a nivel mundial, generando experiencias y desafíos que variaron según el contexto geográfico, económico y cultural. Este estado del arte revisa investigaciones internacionales y nacionales para conocer cómo se enfrentó este cambio en diferentes entornos educativos.

En el ámbito internacional, autores como Cranfield et al. (2021), O'Bryant (2023), Curelaru et al. (2022), Maqbool et al. (2022), Farrelly et al. (2023), Abbadi et al. (2023) y Alqahtani et al. (2022) han abordado diversas dimensiones del aprendizaje virtual, desde la percepción de los estudiantes hasta los retos tecnológicos y emocionales. Por su parte, en América Latina, destacan Mateus et al. (2022), Armijos et al. (2023), Castañeda et al. (2022), Melgar et al. (2022) y Chanto y Loáiciga (2022), quienes se enfocaron en los desafíos específicos de los estudiantes frente a la educación remota de emergencia, considerando las desigualdades estructurales y las brechas digitales presentes en la región.

A nivel global, múltiples investigaciones han analizado el impacto de la educación remota de emergencia. Por ejemplo, Cranfield et al. (2021) compararon universidades en Sudáfrica, Gales y Hungría, para evaluar la manera en que los estudiantes perciben “la educación remota de emergencia” (p.1). El estudio reveló que la mayoría de los estudiantes estaban satisfechos con el acceso que tenían a internet, pero que no se podían concentrar más de 15 minutos en sus sesiones de lectura a excepción de los estudiantes de Hungría. Asimismo, el estudio reveló que los alumnos de la universidad de Sudáfrica preferían realizar sus deberes de manera independiente, ya que sentían que eran más autónomos y los de la universidad de Hungría tenían una mayor preferencia por el aprendizaje remoto, asociado con un entorno más favorable. Los resultados subrayan que, además de las disparidades tecnológicas, los factores culturales también afectaron la manera en que los alumnos se comprometieron y participaron en este nuevo entorno de aprendizaje.

En Hawái, O'Bryant (2023) señaló que la combinación de la baja calidad del contenido de los cursos y los altos costos de matrícula desmotivó a los estudiantes, afectando negativamente su salud mental y su compromiso con el aprendizaje. De manera similar, Armijos et al. (2023) llevaron a cabo una encuesta con 625 estudiantes de diversas carreras en la Universidad Santo Tomás, en Chile, cuyo rango de edad promedio estaba entre los 20 y 30 años. Este estudio reveló que, aunque el 64% de los participantes afirmó contar con un espacio adecuado en casa para las clases virtuales, el 43.4% calificó las

distracciones en el hogar como moderadas y el 37.3% como altas, lo que dificultó significativamente el aprendizaje en línea.

En el ámbito emocional, los hallazgos revelaron que el 81% de los alumnos experimentó ansiedad y estrés durante las clases virtuales, el 64% manifestó cansancio, y el 46.6% reportó sentir frustración, evidenciando cómo el entorno virtual también impactó su bienestar psicológico. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Curelaru et al. (2022), quienes destacaron que los estudiantes enfrentaron desafíos emocionales como estrés, ansiedad y falta de motivación en el contexto de la educación a distancia.

En Bolivia, Melgar et al. (2022) analizaron la percepción de las clases virtuales de los estudiantes de Medicina que cursaron el ciclo 2021-1 en la Universidad Privada Abierta Latinoamericana. Los hallazgos señalaron una inclinación hacia las clases presenciales, principalmente debido a la poca familiaridad de los alumnos con las metodologías de enseñanza innovadoras utilizadas por los docentes, como la gamificación. De manera similar, Chanto y Loáiciga (2022) encontraron que, aunque los estudiantes valoraron de manera positiva las plataformas de videoconferencia como herramientas educativas durante la pandemia, consideraron que las metodologías aplicadas por los docentes no eran las más efectivas. Además, las clases excesivamente extensas dificultaban el aprendizaje (p. 67). Por otro lado, el 63% de los encuestados en el estudio de Melgar et al. (2022) consideró que la falta de interacción con los docentes fue una práctica negativa durante las clases virtuales. De manera similar, en Pakistán e Irán, Maqbool et al. (2022) señalaron que, aunque los estudiantes destacaron la flexibilidad del aprendizaje en línea como una ventaja, la principal barrera fue la limitada interacción con los docentes y los problemas técnicos. Esta situación se reflejó también en los estudios de Cramarencu et al. (2023) y Curelaru et al. (2022) en Rumania, donde se identificaron dificultades como la conexión deficiente a internet y las distracciones en el hogar, factores que complicaron el proceso de aprendizaje. No obstante, algunos estudiantes valoraron la comodidad del formato remoto, una percepción que también fue compartida por los estudiantes de las universidades de Hungría (Cranfield et al., 2021) y de la Universidad Alexandru Ioan Cuza de Iași, en Rumania (Cramarencu et al., 2023).

En Costa Rica, Chanto y Loáiciga (2022) encuestaron a 149 estudiantes universitarios, de los cuales el 51% expresó preferir la plataforma Zoom para estudiar. No obstante, los estudiantes reportaron cansancio y fatiga tras largas horas de conexión

(p. 63). De manera similar, en la Universidad Santo Tomás de Chile, el 64% de los estudiantes encuestados indicó experimentar agotamiento durante las clases virtuales (Armijos et al., 2023). Asimismo, los estudios realizados por Cramarenco et al. (2023) revelaron que el 23.8% de los estudiantes con una percepción negativa hacia las clases virtuales asociaron esta opinión al estrés y la ansiedad que experimentaron durante estas sesiones. Aunque las plataformas de videoconferencia, como Zoom, fueron valoradas positivamente por los estudiantes en los estudios de Chanto y Loáiciga (2022) y Curelaru et al. (2022) como herramientas esenciales para garantizar la continuidad educativa durante la pandemia, muchos consideraron que las metodologías empleadas por los docentes no eran las más adecuadas y que la duración excesiva de las clases no favorecía el aprendizaje.

Por otro lado, al igual que Cramarenco et al. (2023), Melgar et al. (2022) y Maqbool et al. (2022), quienes identificaron la limitada comunicación entre estudiantes y docentes como un aspecto negativo de las clases virtuales, Farrelly et al. (2023), en Canadá, destacaron que la falta de interacción social y el incremento del aislamiento emocional representaron retos significativos durante la pandemia.

En Arabia Saudita, Alqahtani et al. (2022) por su lado, evaluaron la percepción de universitarios de diversas disciplinas, de ciencias, artes y humanidades, computación y ciencias médicas, sobre las plataformas de aprendizaje. Los hallazgos mostraron que los universitarios valoraban positivamente las clases virtuales cuando las plataformas e-learning eran útiles y fáciles de usar, ya que estos aspectos estaban relacionados directamente con la calidad del aprendizaje (p. 13).

Es importante mencionar que la percepción de los estudiantes respecto a las clases en línea está estrechamente vinculada a la funcionalidad y facilidad de uso de las plataformas empleadas por los centros educativos. Abbadi et al. (2023), en una investigación llevada a cabo con estudiantes de la Facultad de Medicina de la Universidad de Suez, Egipto, encontraron que más del 50% de los participantes tenía una percepción favorable hacia las clases virtuales. Esto se debía principalmente a ventajas como la posibilidad de estudiar a su propio ritmo, gestionar mejor su tiempo y acceder rápidamente a los materiales educativos. No obstante, también se identificaron desventajas, entre ellas la falta de adecuación de las plataformas, problemas de conexión a internet, insuficiente capacitación para aprovechar sus funciones y dudas sobre si estas herramientas realmente facilitaban la interacción con los docentes (p. 31).

De manera similar, Barticulon et al. (2021) en Filipinas y Hollister et al. (2022) en Estados Unidos destacaron que, aunque los estudiantes contaban con acceso a herramientas tecnológicas, factores como la falta de formación para el uso eficiente de las plataformas, la mala conectividad a internet y condiciones de vida poco propicias afectaron significativamente su capacidad para participar plenamente en las clases virtuales (p. 8). Adicionalmente, tanto en el estudio de Hollister et al. (2022) como en el estudio de Arras et al. (2023), los estudiantes subrayaron la limitada interacción con los profesores y entre compañeros perjudicó de manera notable la experiencia de aprendizaje en línea (p. 15). Asimismo, el estudio realizado por Stewart et al. (2022) en Corea identificó que la falta de interacción presencial, junto con las diferencias culturales y lingüísticas, fueron factores determinantes que afectaron de manera negativa la experiencia de los estudiantes de intercambio durante las clases virtuales.

En América Latina, Mateus et al. (2022) analizaron cómo países como Argentina, Chile, Ecuador y Perú implementaron estrategias de emergencia durante la pandemia, utilizando plataformas digitales y contenidos transmitidos por medios de canales convencionales como la radio y la televisión. Estas iniciativas enfrentaron desafíos significativos relacionados con desigualdades estructurales y brechas digitales. En particular, los docentes, especialmente aquellos en zonas rurales, señalaron la falta de preparación para manejar herramientas tecnológicas y combatir la desinformación.

Por otra parte, Abbadi et al. (2023), Cramarenco et al. (2023) y Farrelly et al. (2023) coinciden en que, para garantizar una educación mediática integral, no basta con que los docentes dominen las herramientas digitales. También es necesario que desarrollen habilidades críticas y creativas, junto con una presencia cognitiva y social que permita enfrentar las complejidades del entorno digital de manera efectiva y que son necesarias para una educación mediática integral.

En el contexto peruano, se realizaron diversos estudios que reflejan los desafíos específicos del país. Córdoba (2022), en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, encontró que más del 80% de los estudiantes prefería regresar a clases presenciales, resaltando problemas como la baja calidad de conexión a internet y la insuficiente preparación para realizar prácticas preprofesionales. Así mismo, los estudios de Estrada et al. (2022) revelaron que los estudiantes peruanos percibían las clases virtuales como menos efectivas en comparación con las presenciales. Además, señalaron una planificación deficiente de los cursos y una interacción limitada con los profesores, lo que

subrayó la necesidad de soporte técnico y materiales educativos adecuados. También en la Universidad Norbert Wiener, Moya et al. (2023) identificaron que la estabilidad de la conexión a internet y la disponibilidad de clases grabadas eran factores clave para una experiencia positiva en las clases virtuales. No obstante, los estudiantes de carreras relacionadas con la salud enfatizaron la necesidad de volver a la presencialidad, especialmente para cursos prácticos.

Por su lado, en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, Pillaca et al. (2022) observaron que, aunque algunos estudiantes evaluaron el aprendizaje virtual como regular o bueno, la mayoría mostró preferencia por una modalidad híbrida para las clases prácticas. De manera similar, la investigación de Castañeda et al. (2022) reveló que tanto los estudiantes de una universidad privada y una estatal, expresaron insatisfacción a causa de la carencia de dispositivos adecuados para cursos audiovisuales. Estos hallazgos destacan que la interacción limitada con los docentes, junto con problemas de conectividad, afectaron negativamente la percepción general de las clases virtuales.

Por otro lado, los estudios de Sánchez y Vallejo (2024) revelaron que la percepción de los estudiantes sobre las clases virtuales varía según su nivel de estrés o ansiedad. Es decir, cuanto mayor es el nivel de estrés académico, peor es la percepción de las clases virtuales.

Las investigaciones internacionales y peruanas coinciden en varios puntos: la necesidad de un acceso equitativo a recursos tecnológicos, la importancia de metodologías de enseñanza adaptadas al entorno virtual y el impacto emocional del aprendizaje remoto. Sin embargo, también destacan diferencias significativas en cómo estas problemáticas se manifiestan según el contexto cultural y socioeconómico.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

2.1 Marco teórico

2.1.1 Educomunicación

La educomunicación, surgida en América Latina en la década de 1960, combina educación y comunicación para abordar desigualdades sociales y promover la autonomía cultural, económica y política (Jenkins, 2021). Este enfoque se adapta a contextos territoriales diversos y se caracteriza por fomentar el diálogo, la participación activa, el análisis reflexivo y el trabajo en conjunto entre docentes y estudiantes, con el objetivo de empoderar a las comunidades para transformar su realidad (Jenkins, 2021).

Desde la perspectiva de los medios, Montoya (2010) señala que la educomunicación desempeña un rol fundamental, ya que estos medios actúan como vehículos para promover el cambio sociocultural en las poblaciones. Por esta razón, las plataformas informativas enfrentan el reto de mantener la ética, el diálogo y la creación de programas innovadores que ayuden a visualizar las diferentes perspectivas de los ciudadanos y ayudarlos a generar un cambio social (Montoya, 2010). Además, según Alfonso et al. (2022), la comunicación es crucial en la educación, debido a que permite establecer un vínculo efectivo entre el docente y el estudiante. Con el desarrollo social y el avance de las TIC, resulta imposible concebir la educación desvinculada de la comunicación, ya que la integración de las TIC ha fortalecido y facilitado la educación y el proceso de aprendizaje mediante medios digitales, esenciales en un contexto educativo moderno (Alfonso et al., 2022).

Montoya (2010) y Garrison y Vaughan (2008) coinciden en que los medios de información desempeñan un rol crucial, no solo en la creación de programas, sino también en fomentar una actitud reflexiva en las comunidades. En esta línea, Frau-Meigs (2022) destaca que el exceso de información ha agravado el problema de la desinformación, un desafío que se agravó durante la crisis del COVID-19 y que requiere ser enfrentado a través de la alfabetización mediática e informativa. Según Frau-Meigs y Corbu (2024), la alfabetización mediática e informativa no solo está orientada al dominio de herramientas tecnológicas, sino que también capacita a los ciudadanos para distinguir entre información verdadera y falsa, fortaleciendo sus habilidades críticas y promoviendo una ciudadanía mejor informada y menos manipulada. Las autoras enfatizan que esta práctica

no debe limitarse al ámbito educativo, sino convertirse en un enfoque social integral que involucre a los medios, educadores y políticos en la construcción de una sociedad bien informada (Frau-Meigs y Corbu, 2024).

2.1.2 Educación a distancia y virtual

El aprendizaje remoto se distingue por la ausencia de contacto presencial entre profesores y alumnos, lo que exige el uso de tecnologías de comunicación para facilitar la interacción y garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo (Moore & Kearsley, 2012). Este modelo requiere que los docentes estén capacitados para manejar herramientas digitales y que las instituciones ofrezcan formación y apoyo técnico (Moore & Kearsley, 2012). Por otro lado, este modelo educativo enfrenta desafíos particulares que requieren soluciones específicas y un apoyo adecuado para superarlos. Además, la adopción de estas nuevas formas de enseñanza exige reimaginar la gestión de los planes de estudio, ajustándolos a las demandas de los alumnos y los requerimientos del entorno virtual (Moore & Kearsley, 2012).

La educación virtual se destaca por su flexibilidad, fomentando la autonomía y el autodesarrollo del estudiante, mientras que los docentes asumen un rol de guía y motivador en lugar de supervisores constantes (Juca, 2016; García, 2021). Asimismo, la educación virtual como evolución de la educación a distancia, se fundamenta en el empleo de tecnologías digitales para facilitar el proceso educativo, ajustándose a las necesidades de los alumnos sin importar su ubicación geográfica (Anderson, 2008; Clark y Mayer, 2016). Este modelo, más interactivo y dinámico, busca formar comunidades de aprendizaje en línea que promuevan el trabajo en equipo y el intercambio de ideas, marcando una diferencia respecto a la educación a distancia tradicional, enfocada principalmente en la entrega de contenido (Garrison, 2017). Además, integra herramientas tecnológicas que permiten tanto el aprendizaje sincrónico como asincrónico, garantizando acceso a contenidos y promoviendo un acompañamiento educativo eficiente (Clark y Mayer, 2016; García, 2021).

Scolari (2021) describe de qué manera la crisis del COVID-19 transformó radicalmente los métodos de enseñanza y aprendizaje. Propone que los docentes adopten métodos más colaborativos y participativos, usando la tecnología de manera creativa y práctica. También sugiere diseñar sistemas de aprendizaje que sean más inclusivos,

interactivos y sostenibles en el tiempo, integrando las herramientas digitales como una parte clave de la educación, y no solo como una solución temporal ante emergencias.

Además, Scolari et al. (2024) examinan como las plataformas digitales están creando formas emergentes de trabajo y aprendizaje. Plataformas digitales como YouTube, Coursera y Uber han creado un nuevo modelo de comunicación y trabajo, definido por la flexibilidad y el acceso constante a servicios y redes. Asimismo, los autores mencionan que las plataformas digitales están transformando los modelos de educación y comunicación en el entorno virtual, lo que tiene implicaciones significativas en la adquisición de habilidades por parte de los estudiantes. Este modelo desplaza parcialmente los sistemas tradicionales, como los medios masivos y las estructuras laborales convencionales especialmente en el marco del capitalismo de plataformas, el cual se centra en el aprendizaje no formal, un proceso autodirigido y flexible mediante el cual se adquieren conocimientos y habilidades a través de experiencias diarias, interacciones sociales y el acceso a diversos recursos fuera del ámbito académico tradicional (Scolari et al., 2024, p.8).

Asimismo, Pires et al. (2022) plantean cómo YouTube está cambiando de manera profunda la manera en que las personas aprenden, permitiendo explorar nuevas formas de educación y replantear cómo las instituciones deben adaptarse para formar a los jóvenes en un mundo más conectado y digital. Los autores destacan que YouTube ha pasado a ser un recurso fundamental para la educación no solo en el ámbito educativo formal (escuelas y universidades), sino también en contextos informales. Los jóvenes utilizan la plataforma para explorar intereses personales, desarrollar habilidades y completar tareas académicas, además se identifican dos estrategias principales de aprendizaje: haciendo, en la cual los adolescentes ven tutoriales y practican lo que aprenden directamente; y enseñando, en la que muchos jóvenes comparten lo que saben creando sus propios videos educativos, lo que refuerza sus conocimientos (Pires et al., 2022).

No obstante, Barrientos et al. (2022) consideran que la educación a distancia no usa exclusivamente medios tecnológicos, sino que puede combinar métodos virtuales como presenciales, en el que los materiales de aprendizaje son proporcionados por medio de distintas vías de comunicación, ya sean físicos o digitales. Además, este modelo no siempre requiere el uso de computadoras. Por otro lado, la educación virtual se distingue por el uso de plataformas digitales y su carácter asincrónico (p. 6).

2.1.3 Educación remota de emergencia

La educación remota de emergencia (ERE) es un término usado para describir el cambio repentino de la educación presencial a formatos de aprendizaje remoto como respuesta a una situación de emergencia, como la pandemia del COVID-19. A diferencia de la educación en línea planificada, la ERE no tiene como objetivo principal crear un entorno educativo digital de alta calidad, sino garantizar la continuidad del aprendizaje en contextos de emergencia (Hodges et al., 2020). Asimismo, Hodges et al. (2020) mencionan que la ERE no se debe confundir con la educación en línea, que requiere un diseño instruccional planificado y estructurado a largo plazo (p. 3). Asimismo, Bozkurt et al. (2020) y Whittle et al. (2020), definen la ERE como una solución temporal implementada rápidamente en situaciones de crisis, como la pandemia, con el propósito de garantizar la continuidad del aprendizaje. Sin embargo, este modelo carece de la planificación y la estructura pedagógica propias de un curso en línea formal (Bozkurt et al., 2020; Whittle et al., 2020).

Aunque busca garantizar la continuidad del aprendizaje a través de herramientas tecnológicas, la ERE recibió numerosas críticas por mantener en gran medida los horarios, metodologías y sistemas de evaluación propios de la enseñanza presencial y por no adaptarse adecuadamente a las nuevas circunstancias y necesidades del contexto virtual (García, 2021).

La ERE permitió explorar alternativas como el aprendizaje asincrónico, lo que fomentó la participación estudiantil en actividades difíciles de implementar en un aula tradicional. Sin embargo, tanto docentes como estudiantes enfrentaron importantes desafíos, como la falta de infraestructura adecuada y la limitada familiaridad con las herramientas tecnológicas necesarias (Whittle et al., 2020; Bozkurt et al., 2020). Además, según Crawford et al. (2020), la implementación rápida y no planificada de la ERE también puede afectar la calidad del aprendizaje y agravar la desigualdad educativa preexistente.

Según Milman (2020), la calidad de la enseñanza durante la pandemia no dependió del medio utilizado, sino del diseño del curso, la calidad del contenido y la habilidad del profesor para establecer vínculo con los estudiantes. En el contexto de la pandemia, Milman aconsejó a los docentes ser más flexibles con los estudiantes, mantener

una comunicación efectiva entre ambas partes y utilizar herramientas con las que la mayoría esté familiarizada para desarrollar clases más productivas. Intentar enseñar con herramientas desconocidas, advirtió, solo aumentaría el estrés tanto para los estudiantes como para los docentes.

2.1.4 Interacción y comunicación en entornos virtuales

Anderson (2008) argumenta que la tecnología debe ser utilizada para fomentar una interacción continua y significativa entre estudiantes y docentes, lo que contribuye a una experiencia educativa más completa (p. 48). Martin y Bolliger (2018) y Shea, Li y Pickett (2006) coinciden en que una alta interacción virtual está positivamente relacionada con el rendimiento académico y la satisfacción del estudiante, destacando la importancia de utilizar diversos canales, como foros, videoconferencias y correos electrónicos, para crear una presencia docente constante y reducir el aislamiento. Además, Shea, Li y Pickett (2006), mencionan que la interacción entre estudiantes en entornos virtuales es fundamental, ya que fomenta un sentido de comunidad y respalda el aprendizaje colaborativo.

Harasim (2017) y Kuo et al. (2014) enfatizan que el aprendizaje en entornos virtuales es una dinámica social fundamentada en la interacción y el intercambio de ideas y la colaboración, donde la interacción entre pares promueve la capacidad de análisis, la solución de conflictos y un sentido de comunidad. Asimismo, Borup, West y Graham (2012) subrayan que herramientas asincrónicas, como videos grabados, pueden mejorar la interacción y la presencia social, haciendo el aprendizaje más dinámico y atractivo. Por su lado, según Kuo et al. (2014), la interactividad, entendida como el intercambio recíproco de ideas y *feedback* entre estudiantes y maestros es un elemento clave que impacta en la apreciación de la calidad de la educación virtual.

2.1.5 Percepción y recepción de mensajes

Casero y Sánchez (2022) mencionan que el modo de enseñanza influye significativamente en la recepción del mensaje por parte de los estudiantes. Por ello, los autores destacan la importancia de mejorar los canales de comunicación y los recursos proporcionados a los estudiantes, para que se comprometan e interactúen tanto con el material educativo como con sus compañeros. Los hallazgos de los autores enfatizan que

la manera en que los alumnos perciben la enseñanza y la evaluación están determinadas por el modo de entrega como por la eficacia de las estrategias de comunicación empleadas a lo largo del proceso de aprendizaje (p. 246).

Mayer (2021) resalta la importancia de comprender cómo los estudiantes interpretan los mensajes multimedia y cómo esto impacta su aprendizaje. Las tecnologías actuales buscan optimizar el diseño de mensajes, combinando palabras e imágenes para mejorar la comprensión y profundizar en el dominio de conceptos (p. 9).

Por su parte, Robbins y Judge (2024) subrayan que plataformas digitales como Blackboard y Google Classroom son herramientas claves para mejorar la comunicación, colaboración y organización en entornos educativos. Estas plataformas no solo facilitan el intercambio de contenido y la educación en línea, además, enriquecen la formación educativa al proporcionar herramientas útiles para organizar y gestionar actividades, así como para facilitar la comunicación entre estudiantes y docentes. En conjunto, estas ideas destacan la importancia de crear mensajes claros y bien diseñados, adaptados al entorno digital, para lograr un aprendizaje más efectivo.

2.1.6 Características de las plataformas digitales

Según Bates (2019), las plataformas digitales en la educación virtual deben tener varias características claves para facilitar el aprendizaje. Estas características incluyen herramientas que faciliten la comunicación, la gestión de contenido y la evaluación y retroalimentación. Es decir, las plataformas deben permitir a los estudiantes comunicarse tanto de manera sincrónica como asincrónica con el instructor y otros estudiantes para fomentar la interacción y el aprendizaje colaborativo, especialmente cuando la falta de interacción cara a cara es un desafío. También es importante que las plataformas ayuden a organizar los materiales de manera accesible y efectiva y que permitan la respuesta en tiempo real, un aspecto esencial para el proceso de aprendizaje continuo (Bates, 2019; Means y Neisler, 2020).

En el estudio de Al-Fraihat, Joy y Sinclair (2020), se analiza cómo los sistemas de e-learning (plataformas digitales para enseñar y aprender a distancia) pueden ser exitosos. Los autores explican que no solo se debe evaluar si son accesibles o si la personas los usan, sino también si cumplen con las necesidades pedagógicas, técnicas y de experiencia del usuario. Los factores claves que determinan su éxito incluyen la calidad del sistema

(es decir, qué tan bien funciona, lo fácil que es usarlo y lo estable que es), la calidad del contenido (que debe ser relevante, actualizado y claro), la calidad del servicio (como el apoyo técnico y académico disponible) y la satisfacción del usuario (lo que los usuarios sienten al usar la plataforma). Usan el modelo Delone y McLean para medir el éxito, considerando aspectos como la fiabilidad de los contenidos, la eficiencia del sistema, la efectividad del servicio, la satisfacción y los beneficios obtenidos. Finalmente, argumentan que si se integran bien las tecnologías de e-learning, se puede mejorar el aprendizaje y aumentar la motivación, pero si los sistemas no están bien diseñados, pueden dificultar el aprendizaje.

Finalmente, Means y Neisler (2020) resaltan la importancia de que las plataformas deben ofrecer soporte técnico adecuado para evitar que problemas de navegación afecten la experiencia de usuario y el rendimiento académico. Además, Means y Neisler mencionan que las plataformas deben ser accesibles, fáciles de usar y deben promover la interacción activa mediante herramientas colaborativas y recursos multimedia, contribuyendo a un aprendizaje más flexible y personalizado (Means & Neisler, 2020).

2.2 Marco contextual

El SARS-CoV-2, originado en Wuhan, China, en diciembre de 2019, se propagó rápidamente, lo que llevó a la OMS a declarar una emergencia sanitaria mundial el 30 de enero de 2020 y, más tarde, a reconocerlo como pandemia el 11 de marzo del mismo año (WHO, 2020). En Perú, se observó un sistema de salud colapsado, con hospitales saturados, escasez de oxígeno medicinal y Unidades de Cuidados Intensivos operando a más del 90% de su capacidad durante los picos de la crisis (Gómez & Ascarsa, 2021).

El impacto en la educación fue igualmente significativo, mil quinientos millones de alumnos a nivel global se vieron afectados por la interrupción de la educación presencial (UNESCO, 2023). En Perú, el 16 de marzo de 2020, el entonces presidente Martín Vizcarra ordenó un confinamiento nacional y el cierre de fronteras para contener la propagación del virus (BBC, 2020). Ante esta situación, el Ministerio de Educación implementó el programa “Aprendo en Casa”, transmitido a través de plataformas digitales, radio y televisión, con el fin de asegurar la continuidad del aprendizaje (Villazana & Poma, 2021). Sin embargo, las profundas desigualdades en el acceso a internet y la disponibilidad de herramientas tecnológicas limitaron su efectividad. En el

año 2020, solo el 40,1% de las viviendas en Perú disponía de acceso a internet, cifra que descendía al 23,8% en las zonas rurales, limitando severamente la efectividad de la modalidad de enseñanza a distancia (INEI, 2020). Además, según el INEI (2021), la pandemia tuvo un fuerte impacto en los estudiantes universitarios, especialmente en aquellos con vulnerabilidad económica. Se registró una deserción del 60,4% en las universidades estatales y un 46,7% en las universidades privadas, lo que refleja el desafío significativo que enfrentaron muchos estudiantes para continuar con sus estudios durante el período 2020-I y 2020-II (INEI, 2021, p. 66).



CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

Este capítulo aborda la metodología empleada en la investigación, diseñada para responder tanto al objetivo general como a los objetivos específicos.

3.1 Tipo de estudio y enfoque

El presente estudio es de tipo comparativo y descriptivo, ya que tiene como objetivo analizar y comparar las percepciones de los estudiantes de noveno y décimo ciclo de las carreras de Arquitectura y Comunicación de una universidad privada en relación con su experiencia en las clases virtuales (Hernández et al., 2014). El estudio busca describir las percepciones de los estudiantes en aspectos claves como las características de las clases, el diseño del curso, el desarrollo de la autonomía, el clima estudiantil y el uso de plataformas virtuales, considerando el contexto de la educación remota de emergencia (ERE) adoptada durante la pandemia de COVID-19 (Hodges et al., 2020).

Estos aspectos claves, también se analizan considerando desafíos comunes identificados en investigaciones previas, como las brechas en la conectividad y la poca disponibilidad de herramientas tecnológicas (INEI, 2020; Mateus et al., 2022), las limitaciones en la interacción entre estudiantes y docentes (Maqbool et al., 2022; Melgar et al., 2022), y el impacto emocional del aprendizaje remoto, incluyendo estrés y ansiedad (Curelaru et al., 2022). Además, se utilizó un diseño en el que se recopiló datos en un único momento (transversal), lo que permite capturar la percepción de los estudiantes en el ciclo académico en curso.

El enfoque del estudio es cuantitativo, ya que se empleará una encuesta estructurada con preguntas cerradas para recolectar datos numéricos sobre las percepciones de los estudiantes en relación con las clases virtuales. Asimismo, el enfoque cuantitativo resulta adecuado para cumplir con los objetivos de comparar de manera objetiva las experiencias de los estudiantes y extraer conclusiones basadas en los datos obtenidos (Hernández et al., 2014).

3.2 Población y muestra

Según Tamayo (2004), el concepto de población abarca a todos los integrantes relacionados con el objeto de investigación. Esta incluye todas las unidades o individuos que integran la población y que deben ser contabilizados para una investigación específica.

En la presente investigación, se trabajó con dos poblaciones que tienen características similares, aunque no idénticas. El grupo muestral está compuesto por alumnos de dos facultades de una universidad privada. Esta institución fue seleccionada debido a la accesibilidad para recolectar datos y porque ambas carreras pertenecen a la misma universidad, lo que facilitó el control de las políticas institucionales para realizar la comparación. Además, la institución se adaptó eficazmente a la educación virtual durante la pandemia, garantizando la continuidad del aprendizaje en situaciones de emergencia.

Se seleccionó a los estudiantes de noveno y décimo ciclo, ya que los cursos en estos ciclos suelen ser prácticos y preprofesionales, lo que los convierte en una población con experiencia relevante para el estudio. Las facultades de Comunicación y Arquitectura fueron elegidas por ser cursos que tienen clases prácticas y requieren la presencia del alumno de acuerdo a la malla curricular publicada en la página de la universidad privada; asimismo fueron elegidas por ser una de las facultades más consolidadas en el país y por pertenecer a una de las universidades más prestigiosas del Perú (Qs World University Rankings, 2024).

La primera población comprende jóvenes universitarios del noveno y décimo ciclo de la carrera de Comunicación que hayan estudiado en el ciclo regular 2020-1. La segunda población comprende alumnos de la carrera de Arquitectura de la misma universidad que cursaron el noveno o décimo ciclo y que también se hayan matriculado en el primer semestre del año 2020. En el ciclo 2020-2, de acuerdo con la información disponible públicamente la Facultad de Comunicación contó con 3808 estudiantes matriculados, mientras que la Facultad de Arquitectura tuvo 1048 alumnos.

La muestra final estuvo conformada por 80 estudiantes: 50 de la carrera de Comunicación, lo que representa el 1,31% de los alumnos matriculados y 30 de la carrera de Arquitectura, lo que equivale al 2,86%. Entre los estudiantes de Comunicación, 23 cursaban el décimo ciclo y 27 el noveno ciclo. En el caso de Arquitectura, 10 estudiantes

estaban en el décimo ciclo y 20 en el noveno ciclo. La muestra fue seleccionada por conveniencia, no siendo representativa de la totalidad de los estudiantes de ambas carreras, por lo que los resultados no se pueden proyectar a toda la población estudiantil.

Inicialmente, se planteó encuestar a 100 personas: 50 estudiantes de la carrera de Arquitectura y 50 de Comunicación. Sin embargo, durante el desarrollo de la investigación, se obtuvieron respuestas de un total de 80 participantes. A pesar de los incentivos y esfuerzos para alcanzar la meta de 50 encuestados en Arquitectura, solo se logró reunir 30 respuestas. Todas las muestras corresponden al semestre académico 2020-2.

Cabe destacar que esta investigación se realizó en el contexto particular de la pandemia de COVID-19, cuando las restricciones de movilidad y las medidas de cuarentena limitaron las actividades presenciales y aumentaron el nivel de estrés entre los estudiantes (Curelaru et al., 2022). Así pues, este puede ser uno de los motivos por el cual los alumnos no se mostraron interesados en resolver la encuesta.

3.3 Técnicas e instrumentos

La recolección de datos de esta investigación se llevó a cabo en una sola fase mediante encuestas. Como herramienta de medición, se empleó un cuestionario estructurado basado en una escala de Likert de cinco puntos. Este formato se seleccionó porque, como indican Spooren, Mortelmans y Denekens (2007), facilita la conversión de los resultados en porcentajes y permite una interpretación más sencilla. Además, Namakforoosh (2005) destaca que la escala de Likert es comúnmente utilizada en estudios de tipo social, donde se busca recolectar opiniones o datos de individuos como fuente principal de información.

El cuestionario (ver Anexo 1) consta de 62 enunciados distribuidos en cuatro dimensiones, alineadas con los objetivos específicos de la investigación, y cada enunciado fue medido con la escala de Likert, donde 1 representa la valoración más baja (total desacuerdo) y 5 la valoración más alta (total acuerdo). Estas dimensiones permiten explorar la percepción de los estudiantes sobre las clases virtuales y están relacionadas con aspectos señalados en el marco teórico y el estado del arte, como la interacción virtual, la percepción de las plataformas y el impacto emocional del aprendizaje remoto (Curelaru et al., 2022; García, 2021; Chanto y Loáiciga, 2022).

Las cuatro dimensiones del cuestionario, se inspiran en las categorías empleadas por Chiecher et al. (2005), y están vinculadas a los objetivos específicos de esta

investigación. Las dimensiones que Chiecher et al. usan en su cuestionario (Chiecher et al., 2005, p. 5) son las siguientes: atributos de las lecciones y estructura del curso, el fortalecimiento de la independencia, la percepción del clima estudiantil y la percepción de las plataformas utilizadas.

El cuestionario fue diseñado *ad hoc* para esta investigación, adaptando elementos de seis instrumentos previos: Chiecher et al. (2005), Zoller (1992), Villalta y Salgado (2005), Paechter y Maier (2010), Humanante et al. (2015) y el cuestionario DREEM (Dundee Ready Education Environment Measure), validado por Roff et al. (1997). Estos instrumentos fueron seleccionados debido a su enfoque en evaluar percepciones en contextos educativos, lo cual garantiza la adecuación del cuestionario a los objetivos de este estudio. Es importante mencionar que los cuestionarios de Zoller (1992) y Paechter y Maier (2010) fueron originalmente desarrollados en inglés, por lo que se realizó su traducción al español para esta investigación, proceso que fue llevado a cabo por la investigadora.

3.4 Proceso de validación de instrumento

Para validar el instrumento, se consultó con dos expertas en educación con amplia experiencia en investigación. Se envió a las expertas un documento resumen de la investigación que incluía los objetivos generales y específicos, así como las cuatro dimensiones del cuestionario, relacionadas con dichos objetivos. Además, se proporcionó un cuadro resumen de los autores que inspiraron cada dimensión y los ítems correspondientes. También se incluyó el cuestionario modelo que se pretendía aplicar, solicitando a las expertas su opinión sobre la relevancia y adecuación de los ítems para medir correctamente los datos.

Una vez recibidos los comentarios y sugerencias de las expertas, se realizaron las correcciones necesarias al cuestionario. Como sugieren Hernández, Fernández y Baptista (2014), después de la validación por expertos, es recomendable realizar una prueba piloto para verificar la eficacia y confiabilidad del instrumento.

Así, se llevó a cabo una prueba piloto con 8 estudiantes: 5 de la carrera de Comunicación y 3 de Arquitectura. Los participantes completaron el cuestionario en aproximadamente 15 minutos, sin reportar dificultades significativas. Este ensayo permitió confirmar la claridad y funcionalidad del instrumento, corroborando finalmente su validez para la recolección de información necesaria en la investigación.

3.5 Contexto y procedimientos

A raíz de la situación provocada por la pandemia de COVID-19, que inició el 16 de marzo de 2020 con el anuncio del presidente Martín Vizcarra sobre la cuarentena general y el cierre de fronteras para prevenir la propagación del virus (BBC, 2020), surgieron diversos cambios y desafíos que impactaron el desarrollo de esta investigación. Las restricciones, las adaptaciones en la educación y las percepciones de los alumnos sobre las clases en línea se convirtieron en temas clave en este contexto excepcional.

3.5.1 Proceso de recolección de datos

Los pasos seguidos para llevar a cabo esta investigación fueron los siguientes: el instrumento utilizado fue una encuesta desarrollada en la plataforma Google Forms, que contenía 62 enunciados distribuidos en cuatro dimensiones, basados en la investigación realizada por Chiecher et al. (2005) en la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Como primer paso, se contactó a 80 estudiantes que cumplieran con los criterios descritos en secciones anteriores, a través de redes sociales o correo electrónico. En el mensaje, se les explicó que la encuesta sería anónima y se les solicitó responder con la mayor sinceridad posible. Se adjuntó también el consentimiento informado, en el cual se garantizaba la participación voluntaria de los estudiantes en la investigación.

En segundo lugar, una vez que los participantes aceptaron formar parte del estudio, se procedió a enviarles el enlace del cuestionario, elaborado en Google Forms, para que lo completaran de manera remota.

Finalmente, se recolectaron todas las respuestas del cuestionario, las cuales fueron utilizadas para responder las preguntas de investigación. Los resultados se describieron y representaron en porcentajes, de acuerdo con las percepciones y niveles de experiencia de los estudiantes en el contexto de las clases virtuales.

3.5.2 Consideraciones éticas

Esta investigación se realizó siguiendo los principios éticos adecuados, asegurando la implementación del consentimiento informado, a través del cual se informó a los participantes sobre el objetivo del estudio y la importancia de su participación. Los encuestados confirmaron su aprobación respecto al manejo de sus respuestas, las cuales fueron utilizadas únicamente con fines académicos. Asimismo, se les garantizó su

derecho al anonimato, asegurándoles que su identidad no sería revelada y que sus datos serían tratados de manera confidencial (ver Anexo 2).

3.5.3 Procedimientos de análisis

Los datos recolectados mediante el cuestionario estructurado fueron procesados y analizados siguiendo varias etapas. En primer lugar, se revisaron todas las respuestas obtenidas a través de Google Forms, con el objetivo de identificar y corregir posibles errores o eliminar datos incompletos. Una vez revisada y limpiada la información, las respuestas se codificaron en valores numéricos del 1 al 5, según la escala de Likert utilizada. Posteriormente, los datos se organizaron en una hoja de cálculo para facilitar su análisis.

A continuación, se llevó a cabo un análisis descriptivo que incluyó el cálculo de frecuencias, porcentajes y promedios para cada una de las dimensiones evaluadas: atributos de las lecciones y estructura del curso, el fortalecimiento de la independencia, la percepción del clima estudiantil y la percepción de las plataformas utilizadas (Chiecher et al., 2005, p. 5). Este análisis ayudó a identificar las opiniones más comunes entre los estudiantes.

Además, se realizaron comparaciones entre los grupos de estudiantes de las dos carreras estudiadas, Comunicación y Arquitectura. Estas comparaciones se presentaron de forma visual mediante gráficos que facilitaron la comprensión de los resultados.

Finalmente, los datos fueron interpretados a la luz de los objetivos específicos de la investigación. Se identificaron similitudes y diferencias en las opiniones de los estudiantes, las cuales fueron analizadas considerando el marco teórico y los estudios previos. Todo este proceso se llevó a cabo utilizando Microsoft Excel, que sirvió tanto para realizar cálculos estadísticos básicos como para generar gráficos representativos de los hallazgos.

3.5.4 Identificación de ítems claves por cada dimensión

Para la primera dimensión, que aborda la percepción de los estudiantes de Comunicación y Arquitectura respecto a las características de las clases y el diseño del curso, se seleccionaron 7 de los 20 ítems disponibles. Estos reflejan aspectos esenciales como la calidad, utilidad y organización de los recursos y actividades de aprendizaje, así como la claridad con la que los docentes comunican los objetivos y expectativas del curso. Estos

elementos son claves para comprender cómo los estudiantes de ambas carreras percibieron las clases virtuales durante el primer año de la pandemia, un tema que también ha sido analizado en estudios previos de O'Bryant (2023), Moya et al. (2023), Estrada et al. (2022), Abadi et al. (2023) y Stewart et al. (2022). Los ítems seleccionados permiten comparar la percepción de los estudiantes de Arquitectura y Comunicación en relación con la utilidad de los trabajos, la relevancia del material, la claridad de los objetivos y la organización de los recursos.

Para la segunda dimensión, referente al desarrollo de la autonomía en los estudiantes de ambas carreras, se eligieron los ítems 22, 23, 25 y 27 (ver Anexo 1), ya que son los más relevantes para evaluar este aspecto según los objetivos de la investigación. Estos ítems exploran factores claves como la motivación para el aprendizaje autónomo, el desarrollo de habilidades asociadas a la autonomía, la responsabilidad y disciplina requeridas en la educación virtual, y la capacidad de organización del tiempo. Estos elementos han sido investigados en estudios previos de Farrelly et al. (2023), Abadi et al. (2023) y Hollister et al. (2022). Aunque otros ítems también abordan la autonomía, lo hacen desde una perspectiva más individualizada, determinada por factores internos de cada estudiante. Por ejemplo, aunque las clases virtuales ofrecen mayor flexibilidad, esto no garantiza que los alumnos utilicen su tiempo libre para investigar. Por ello, estos aspectos se consideran menos generalizables y de menor prioridad en este análisis.

En cuanto a la tercera dimensión, que examina la percepción del clima estudiantil en las clases virtuales, se seleccionaron los ítems 29, 30, 31, 48 y 49, ya que permiten evaluar aspectos fundamentales del ambiente de aprendizaje, como la actitud de los docentes, la interacción entre estudiantes y profesores, y las condiciones generales del entorno virtual. Estos factores han sido abordados en estudios previos de Armijos et al. (2023), Melgar et al. (2022), Pillaca et al. (2022), Chanto y Loáiciga (2022), Cramarencó et al. (2023) y Hollister et al. (2022). Aunque otros ítems también aportan información sobre la experiencia en las clases virtuales, los seleccionados ofrecen una visión más integral y representativa del clima en el aula virtual, permitiendo un análisis más preciso en función del objetivo de la investigación.

Por último, en la cuarta dimensión, que estudia la percepción de los estudiantes sobre la plataforma Blackboard, se eligieron los ítems 51, 52, 53, 55, 57 y 58 por su pertinencia para responder al objetivo de investigación. Estos ítems analizan aspectos

esenciales como el uso de herramientas de la plataforma, su efectividad en la comunicación entre estudiantes y docentes, la facilidad de uso percibida, la presencia de dificultades técnicas y la necesidad de capacitaciones para optimizar su aprovechamiento. Investigaciones previas como las de Cramarencó et al. (2023), Alqahtani et al. (2022), Abbadi et al. (2023) y Arras et al. (2023) han abordado estos aspectos, resaltando la importancia de la capacitación en el uso de plataformas virtuales para mejorar la interacción y el aprendizaje en entornos virtuales.



CAPÍTULO IV: RESULTADOS

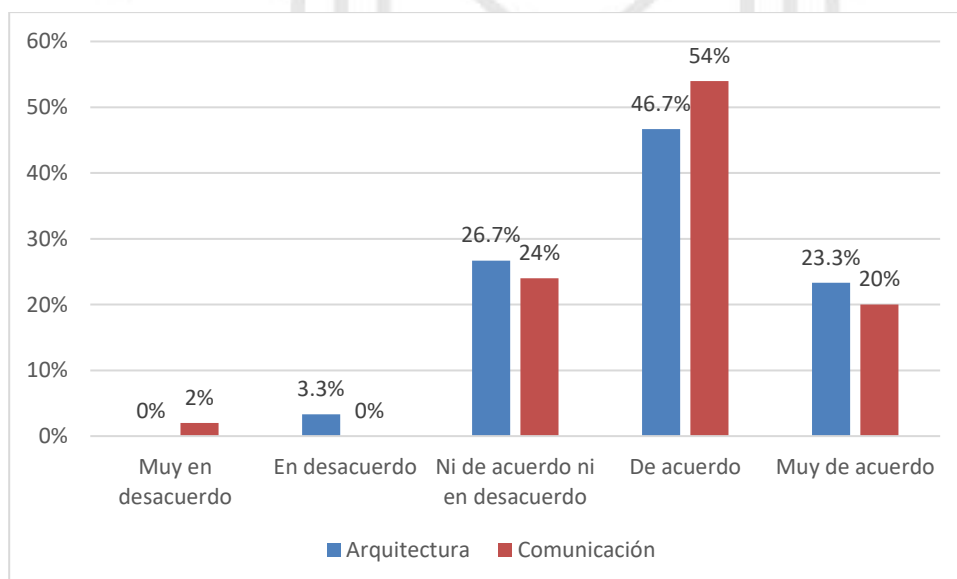
El presente capítulo se enfoca en describir los resultados de las encuestas de acuerdo a los objetivos de investigación.

La muestra estuvo conformada por 80 estudiantes matriculados en el semestre 2020-2: 50 de la carrera de Comunicación, lo que representa el 1,31% de los alumnos matriculados en ese semestre (11 varones y 39 mujeres), y 30 de la carrera de Arquitectura, lo que equivale al 2,86% de alumnos matriculados en ese semestre (1 varón y 29 mujeres). Entre los estudiantes encuestados de Comunicación, 23 (46%) cursaban el décimo ciclo y 27 (54%) el noveno ciclo. En el caso de Arquitectura, 10 (33,3%) estudiantes estaban en el décimo ciclo y 20 (66,7%) en el noveno ciclo.

4.1 Percepción de los alumnos de las carreras de Comunicación y Arquitectura según las características de las clases y diseño de curso.

En los siguientes cuadros se presentan seis puntos claves relacionados con la percepción de los alumnos de las carreras de Comunicación y Arquitectura según las características de las clases y diseño de curso. A continuación, se presenta el gráfico correspondiente.

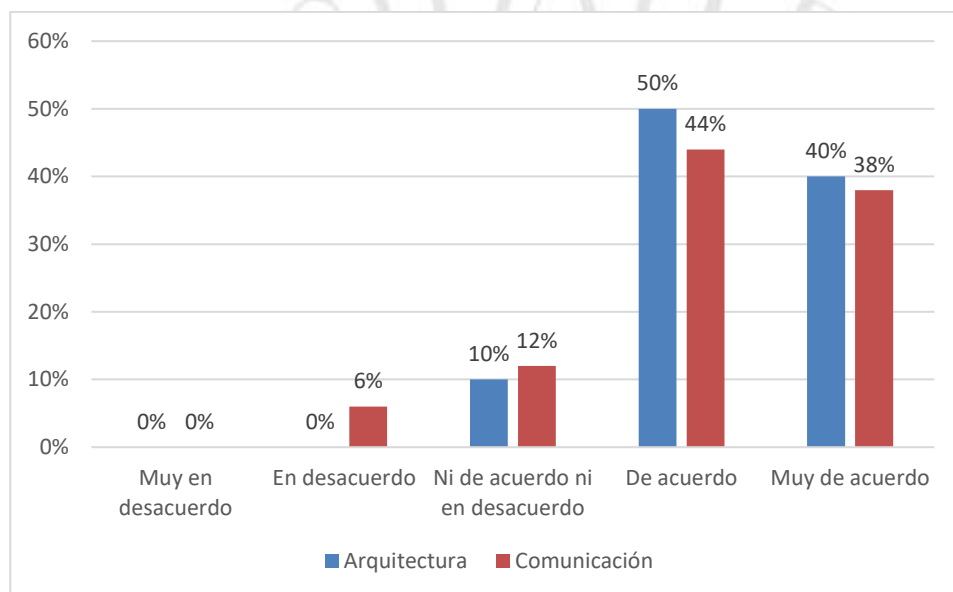
Figura 0.1.1
Percepción de utilidad del aprendizaje en los trabajos asignados por los docentes



Nota. Elaboración propia.

En conjunto, el 25% de los estudiantes de Comunicación y Arquitectura no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo en que los trabajos asignados por el docente generaron una experiencia de aprendizaje útil. No obstante, el 70% de los estudiantes de Arquitectura estuvo de acuerdo en que los trabajos asignados por los docentes generaron una experiencia de aprendizaje útil, mientras que, en el caso de los estudiantes de Comunicación, la cifra alcanzó el 74%.

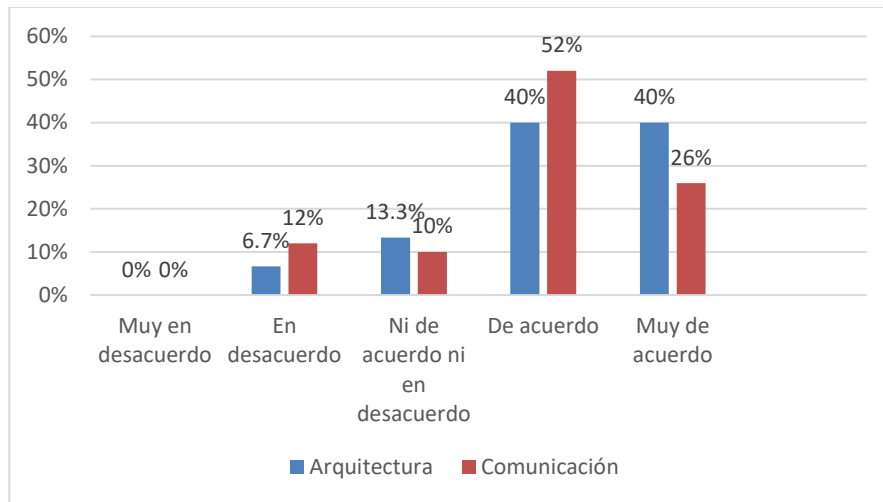
Figura 0.1.2
Percepción sobre la relevancia y coherencia de materiales del curso



Nota. Elaboración propia.

El 90% de los estudiantes de Arquitectura estuvo de acuerdo o muy de acuerdo en que los materiales utilizados en el curso fueron coherentes y relevantes, mientras que solo el 82% de los estudiantes de Comunicación compartió la misma opinión.

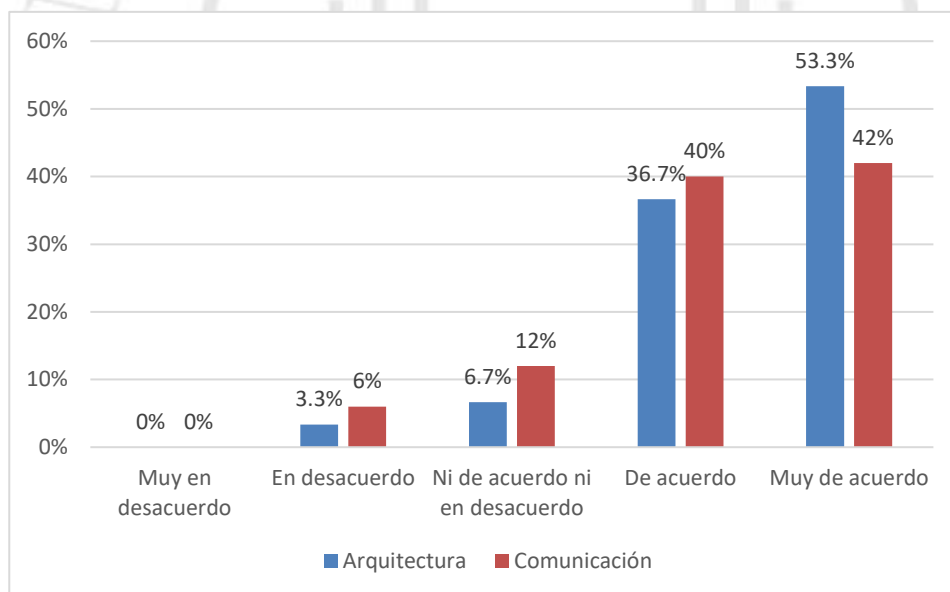
Figura 0.1.3
Percepción sobre la relevancia de las lecturas para la comprensión del curso



Nota. Elaboración propia.

El 80% de los estudiantes de Arquitectura estuvo de acuerdo o muy de acuerdo en que las lecturas enviadas por los docentes fueron importantes para comprender el curso, mientras que el 78% de los estudiantes de Comunicación compartió la misma opinión.

Figura 0.1.4
Percepción sobre el aporte de trabajos y proyectos a los objetivos del curso

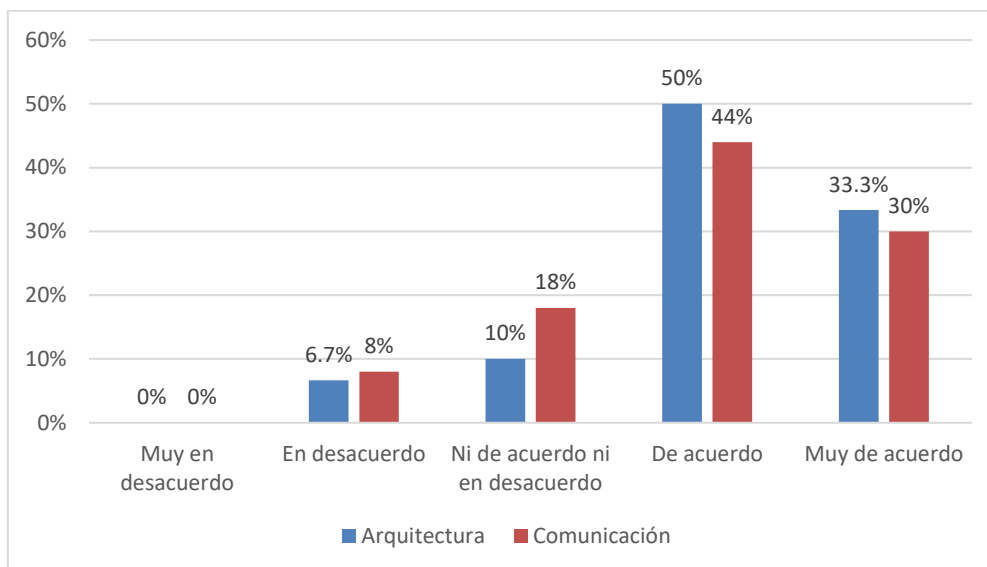


Nota. Elaboración propia.

El 90% de los estudiantes de Arquitectura estuvo de acuerdo o muy de acuerdo en que los trabajos y proyectos asignados por los profesores contribuyeron al cumplimiento de los objetivos del curso, mientras que solo el 82% de los estudiantes de Comunicación tuvo la misma percepción.

Figura 0.1.5

Percepción sobre la claridad de los objetivos y requisitos del curso

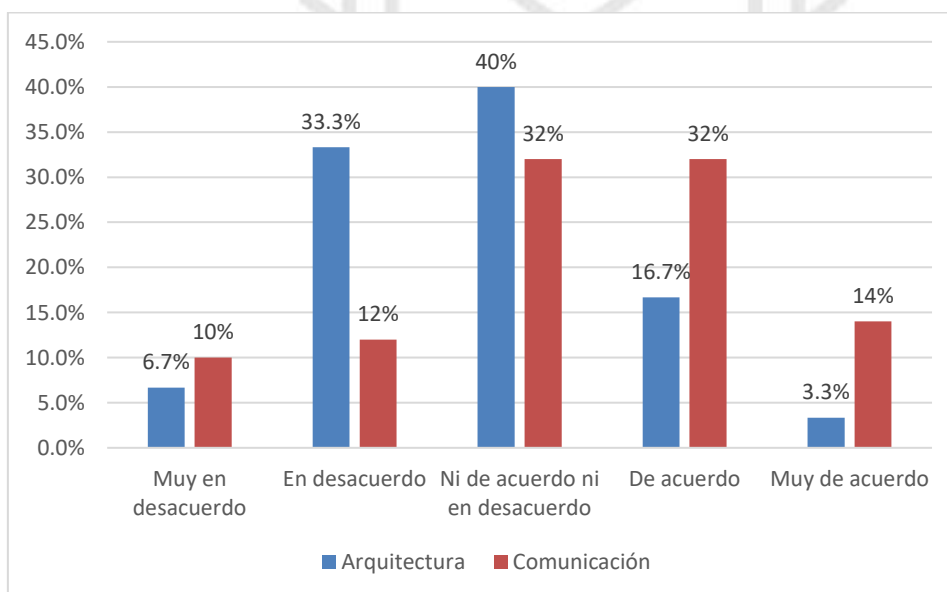


Nota. Elaboración propia.

El 83,3% de los estudiantes de Arquitectura estuvo de acuerdo o muy de acuerdo en que los docentes explicaron de manera clara los objetivos y requisitos del curso, mientras que solo el 74% de los estudiantes de Comunicación compartió esta opinión.

Figura 0.1.6

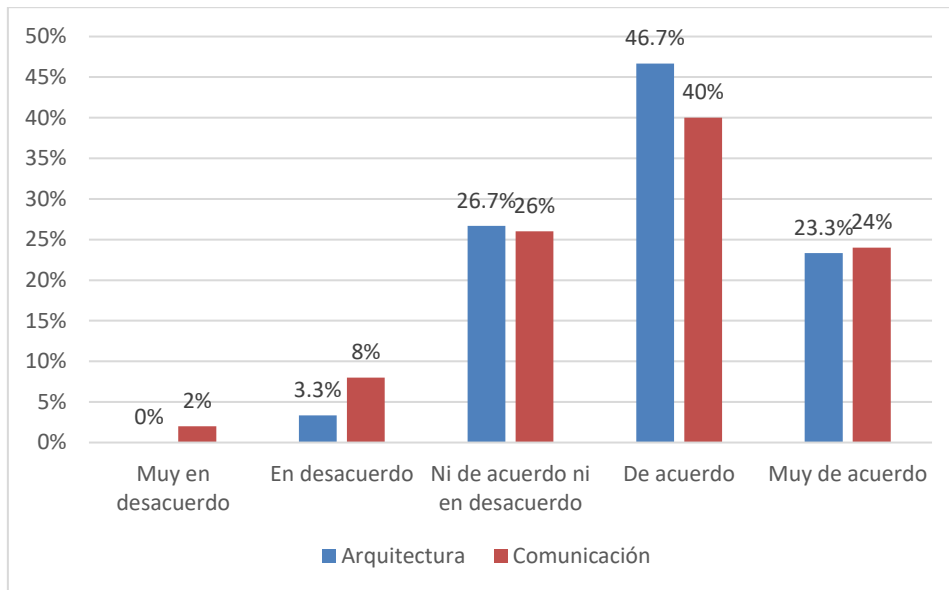
Percepción sobre la cantidad adecuada de trabajos asignados



Nota. Elaboración propia.

El 40% de los estudiantes de Arquitectura estuvo en desacuerdo o muy en desacuerdo con la cantidad de trabajos asignados por los profesores, mientras que el 46% de los estudiantes de Comunicación estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación. Por otro lado, 35% de estudiantes de ambas carreras no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo con la cantidad de trabajos asignados por los docentes.

Figura 0.1.7
Percepción sobre la organización de materiales visuales y audiovisuales



Nota. Elaboración propia.

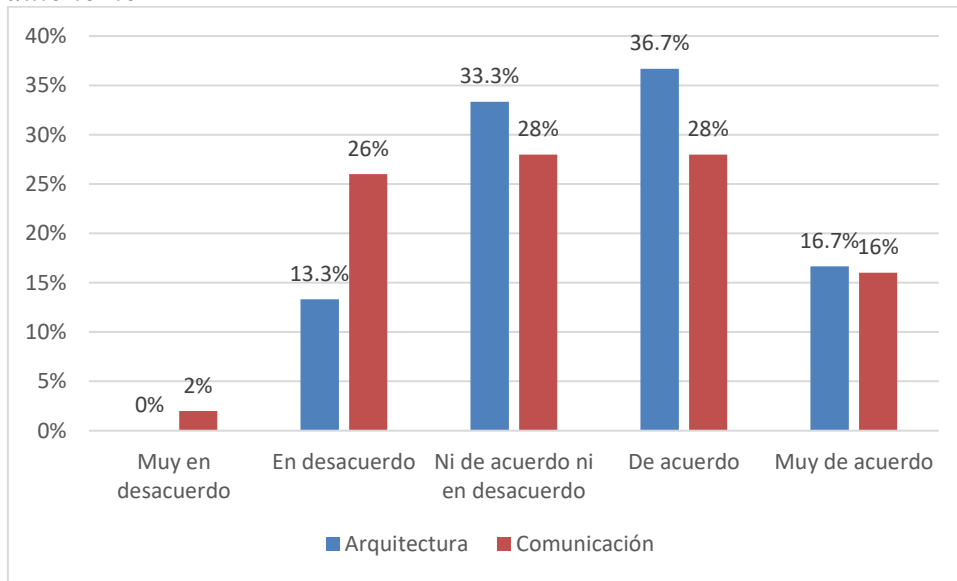
El 70% de los estudiantes de Arquitectura estuvo de acuerdo en que los materiales utilizados por los docentes estuvieron bien organizados, mientras que solo el 64% de los estudiantes de Comunicación compartió esta opinión. Sin embargo, un porcentaje significativo de ambas carreras optó por una respuesta neutra en la escala de Likert con un 26,25%.

4.2 Percepción de los alumnos de las carreras de Comunicación y Arquitectura según el desarrollo de la autonomía.

En los siguientes cuadros se presentan cuatro puntos claves relacionados con la percepción de los alumnos de las carreras de Comunicación y Arquitectura según el desarrollo de la autonomía. A continuación, se presenta el gráfico correspondiente.

4.2.1

Percepción sobre la motivación de los profesores a los alumnos para el estudio autónomo

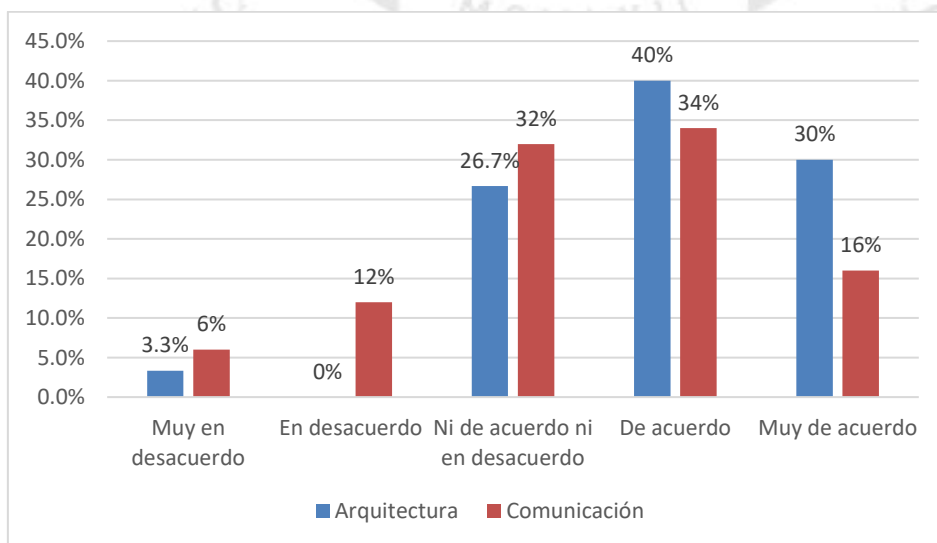


Nota. Elaboración propia.

El 53,4% de los estudiantes de Arquitectura estuvo de acuerdo o muy de acuerdo en que los docentes los han motivado a estudiar por iniciativa propia, mientras que el 44% de los estudiantes de Comunicación compartió la misma opinión. No obstante, un 30% porcentaje considerable de alumnos de ambas carreras no tuvo una opinión clara sobre la afirmación. Por otro lado, un 26% de los estudiantes de Comunicación estuvo en desacuerdo en que los docentes los hayan motivado a estudiar de manera autónoma.

4.2.2

Percepción sobre el aumento de conocimientos y habilidades por autonomía

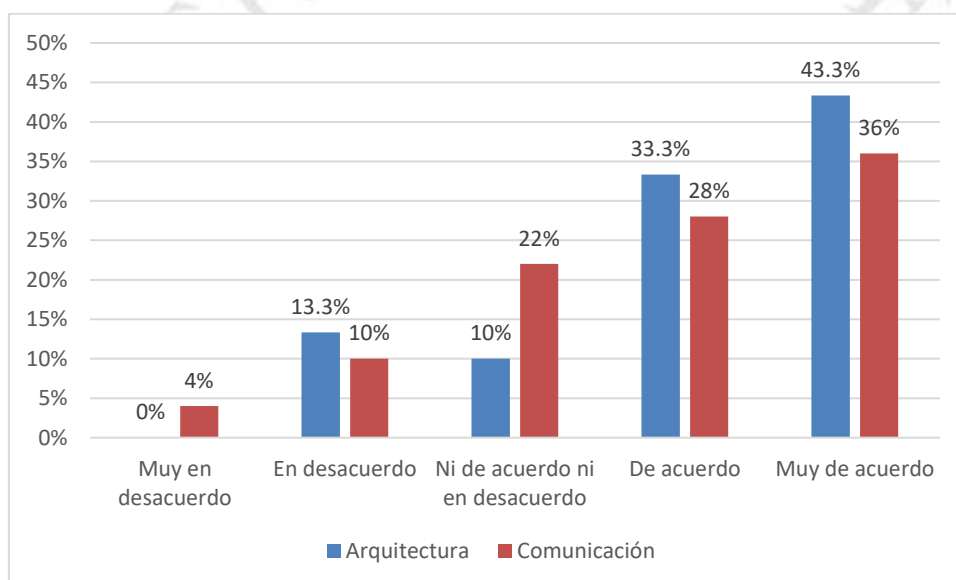


Nota. Elaboración propia.

El 70% de los estudiantes de Arquitectura estuvo de acuerdo o muy de acuerdo en que sus conocimientos y habilidades aumentaron gracias a la autonomía en el estudio, mientras que, en el caso de los estudiantes de Comunicación, esta cifra fue del 50%. Además, se observó un mayor porcentaje de desacuerdo en los estudiantes de Comunicación, con un 18%, en comparación con solo un 3,3% de desacuerdo entre los estudiantes de Arquitectura. Asimismo, un 30% del total de estudiantes de ambas carreras mencionó no está de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación.

4.2.3

Percepción sobre mayor responsabilidad y disciplina en los cursos virtuales

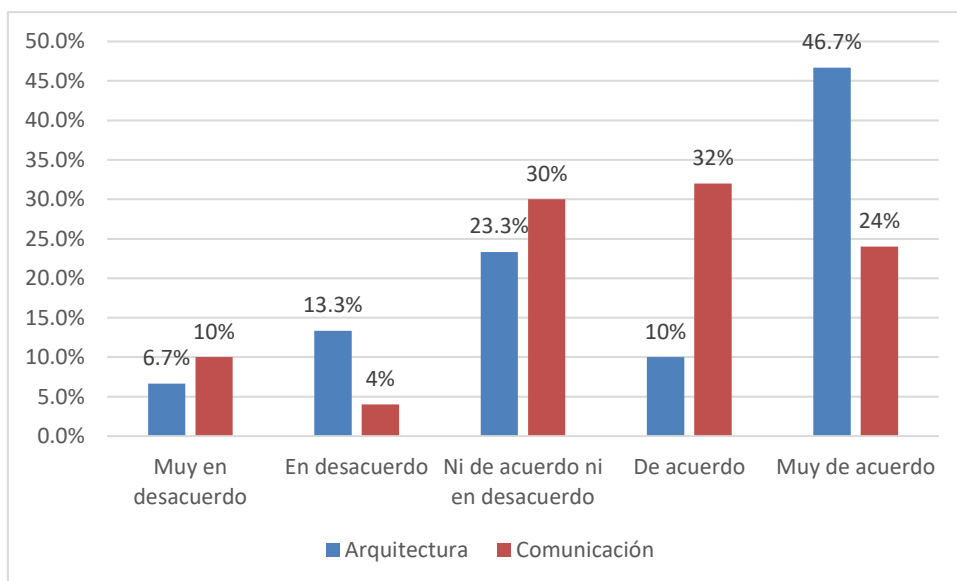


Nota. Elaboración propia.

El 76,6% de los estudiantes de Arquitectura estuvo de acuerdo o muy de acuerdo en que los cursos virtuales fomentaron un mayor grado de responsabilidad y disciplina, mientras que en Comunicación este porcentaje fue del 64%. Aunque, un 13,75% de estudiantes de ambas carreras estuvo en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación.

4.2.4

Percepción sobre la facilidad para organizar el tiempo en modalidad virtual



Nota. Elaboración propia.

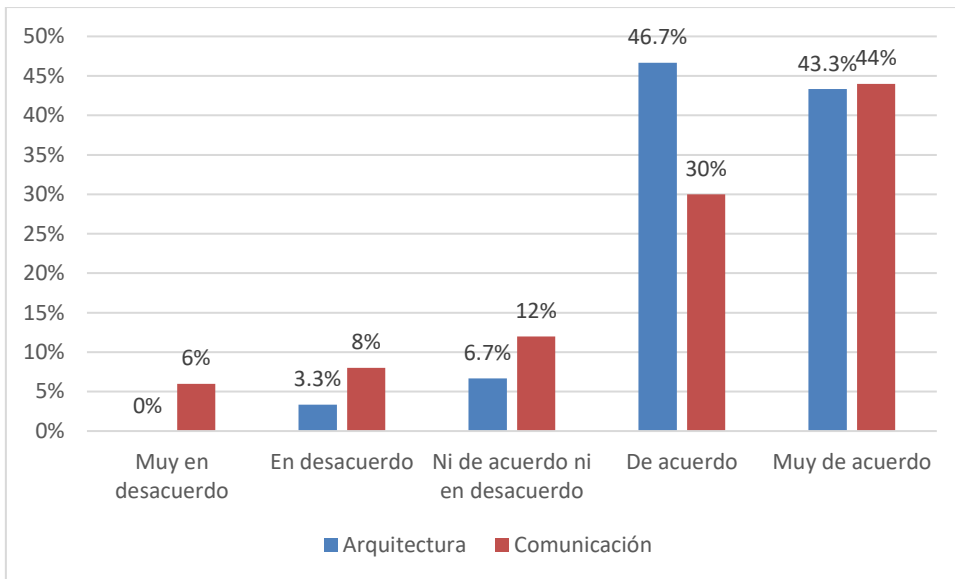
El 56,7% de los estudiantes de Arquitectura estuvo de acuerdo o muy de acuerdo en que la modalidad virtual les permitió organizar mejor su tiempo, mientras que en Comunicación este porcentaje fue del 56%. No obstante, un porcentaje alto, 27,5%, de ambas carreras no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación.

4.3 Percepción de los alumnos de las carreras de Comunicación y Arquitectura según el clima estudiantil.

En los siguientes cuadros se presentan cinco puntos claves relacionados con la percepción de los alumnos de las carreras de Comunicación y Arquitectura según el clima estudiantil. A continuación, se presenta el gráfico correspondiente.

4.3.1

Percepción sobre la paciencia de los docentes con los alumnos

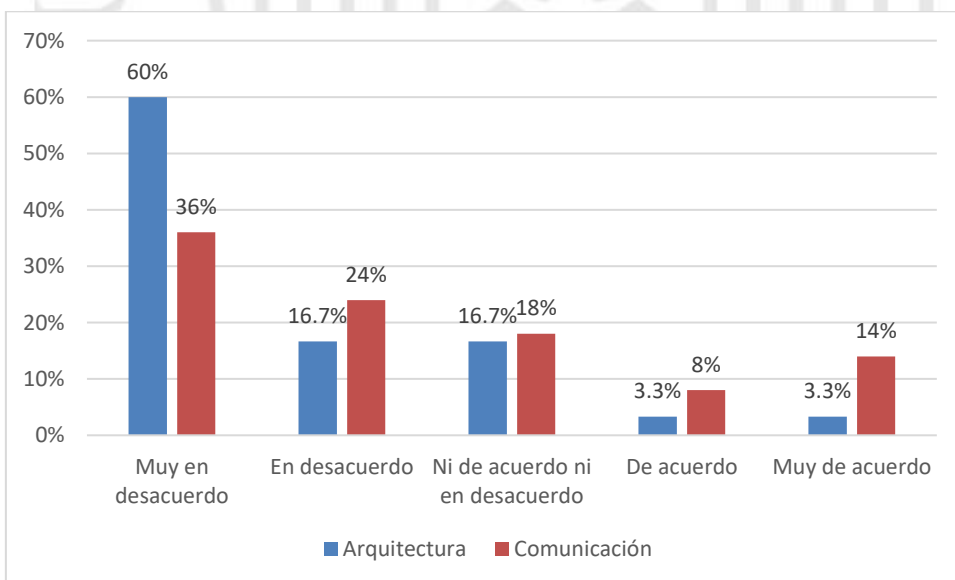


Nota. Elaboración propia.

El 90% de los estudiantes de Arquitectura estuvo de acuerdo en que los docentes han tenido paciencia con ellos, mientras que en Comunicación este porcentaje disminuyó al 74%.

4.3.2

Percepción sobre la mala actitud de los docentes en las clases



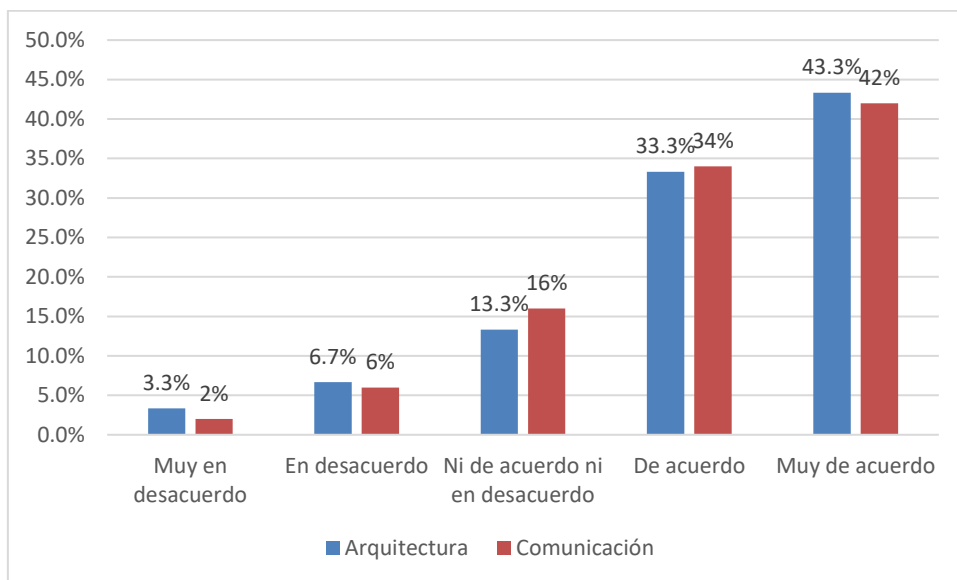
Nota. Elaboración propia.

El 76,7% de los estudiantes de Arquitectura estuvo en desacuerdo o muy en desacuerdo en que los docentes tuvieron una mala actitud en clase, mientras que en Comunicación esta percepción fue del 60%. Por otro lado, un 17,5% de ambas carreras no estuvo de

acuerdo, ni en desacuerdo con la mala actitud que tuvieron los docentes en clase. Finalmente, el 13,75% de estudiantes de la carrera de Comunicación estuvo de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación.

4.3.3

Percepción sobre la disposición de los profesores para ayudar fuera del horario de clase

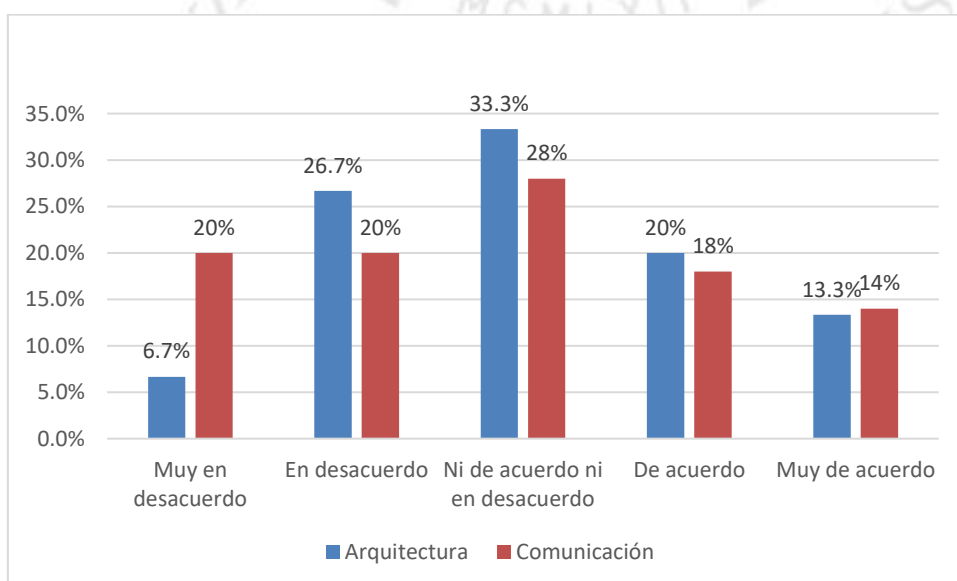


Nota. Elaboración propia.

El 76,6% de los estudiantes de Arquitectura y el 76% de los de Comunicación estuvieron de acuerdo en que los profesores dispusieron de su tiempo para ayudar fuera del horario de clase.

4.3.4

Percepción sobre la concentración en el ambiente de clases

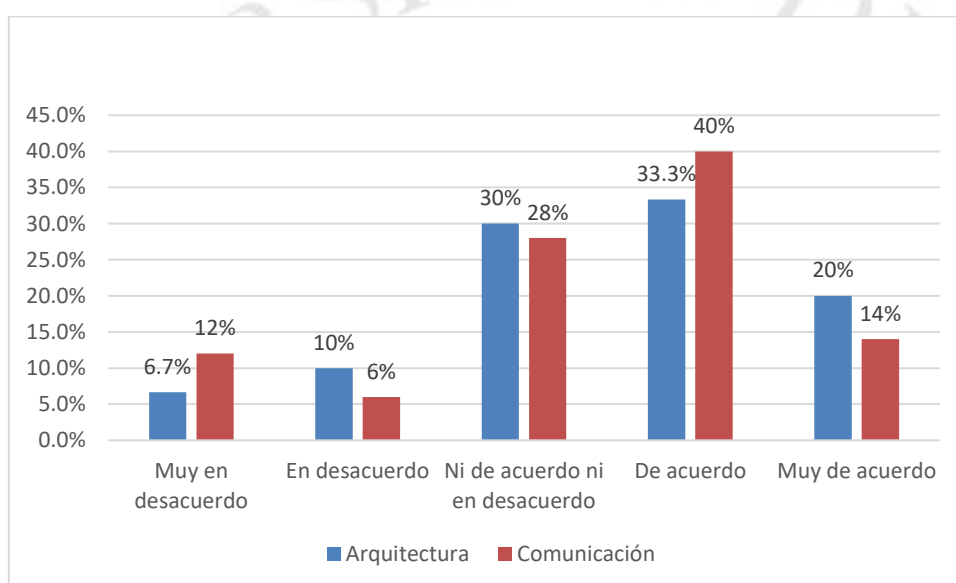


Nota. Elaboración propia.

El 33,4% de los estudiantes de Arquitectura y el 40% de Comunicación estuvieron en desacuerdo y consideraron que el ambiente de clases no les permitió concentrarse. No obstante, un 33,3% de Arquitectura y un 32% de Comunicación estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo en que lograron concentrarse en clase. Asimismo, un 30% de estudiantes de ambas carreras no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación.

4.3.5

Percepción sobre la agradabilidad del ambiente en las clases virtuales



Nota. Elaboración propia.

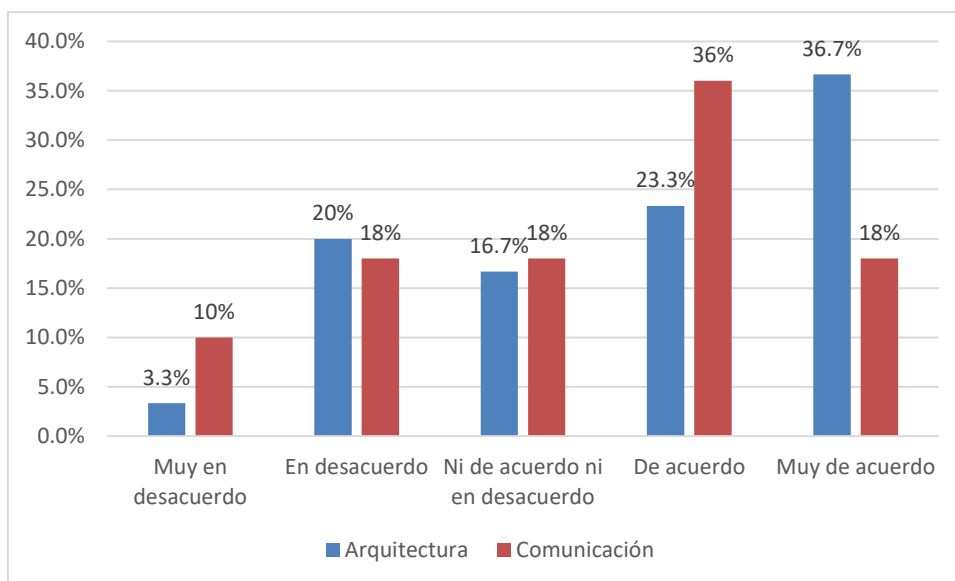
El 53,3% de los estudiantes de Arquitectura y el 54% de Comunicación estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo en que el ambiente de las clases virtuales fue agradable. En contraste, un 16,7% de Arquitectura y un 18% de Comunicación discreparon con esta afirmación. Asimismo, un porcentaje considerable, 28,75%, no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo en que las clases virtuales fueron agradables.

4.4 Percepción de los alumnos de las carreras de Comunicación y Arquitectura según la plataforma Blackboard.

Finalmente, en los siguientes gráficos se presentan seis puntos clave relacionados con la percepción de los alumnos de las carreras de Comunicación y Arquitectura según la plataforma Blackboard. A continuación, se presenta el gráfico correspondiente.

4.4.1

Uso de todas las herramientas de Blackboard

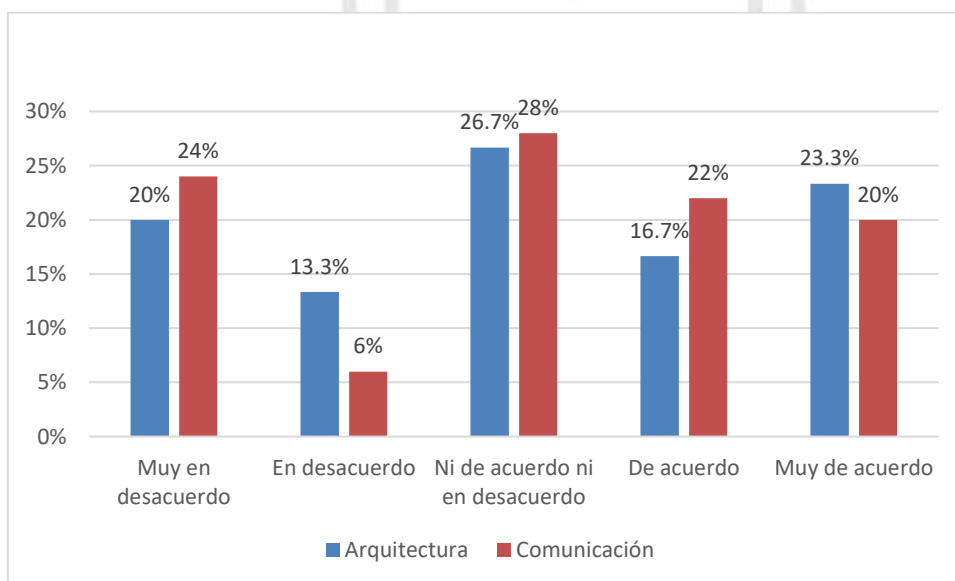


Nota. Elaboración propia.

El 60% de los estudiantes de Arquitectura y el 54% de Comunicación estuvieron de acuerdo en que utilizaron todas las herramientas de la plataforma Blackboard. Sin embargo, un 23,3% de Arquitectura y un 28% de Comunicación estuvieron en desacuerdo con esta afirmación. Por otro lado, el 17,5% de estudiantes de ambas carreras optaron por una opinión neutral en la escala de Likert.

4.4.2

Percepción sobre la facilidad de comunicación en Blackboard para tareas en equipo

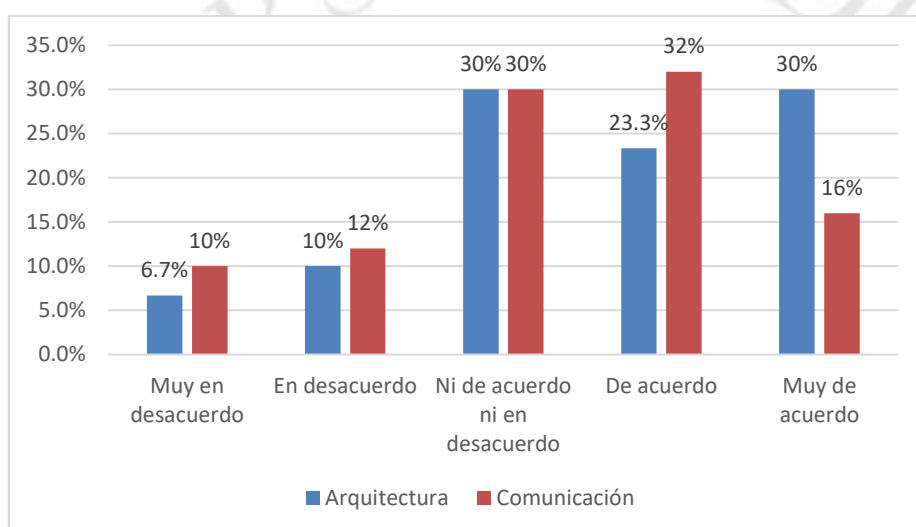


Nota. Elaboración propia.

El 40% de los estudiantes de Arquitectura y el 42% de Comunicación estuvieron de acuerdo en que la plataforma Blackboard facilitó la comunicación entre compañeros para realizar trabajos en equipo. No obstante, un 33,3% de Arquitectura y un 30% de Comunicación estuvieron en desacuerdo con esta afirmación. Por otro lado, un 27,5% de estudiantes de ambas carreras optó por una opinión neutral en la escala de Likert.

4.4.3

Percepción sobre la facilidad de comunicación con los profesores en Blackboard para consultas y asesoramiento

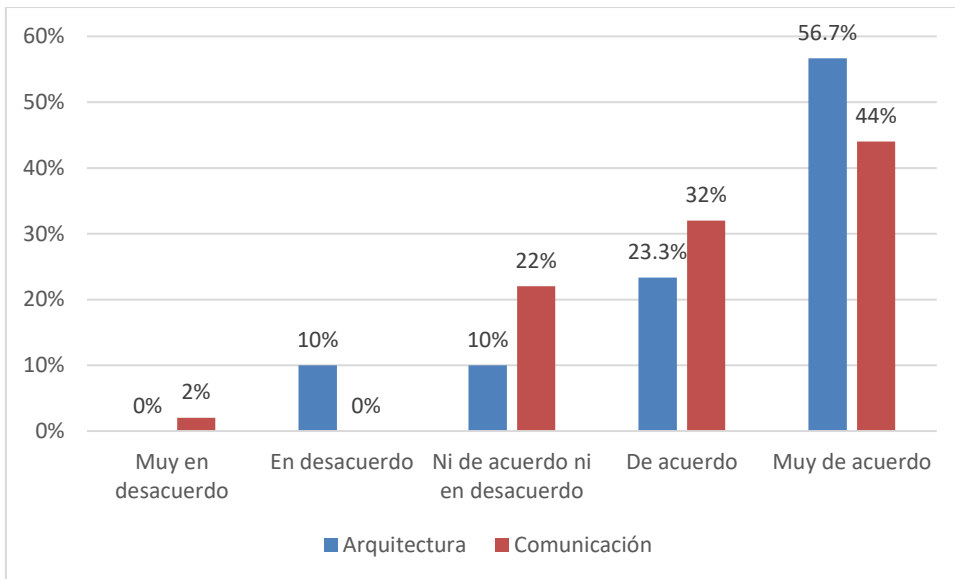


Nota. Elaboración propia.

El 53,3% de los estudiantes de Arquitectura y el 48% de los de Comunicación consideraron que la plataforma Blackboard facilitó la comunicación con los docentes. Sin embargo, el 30% de ambos grupos no estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta afirmación.

4.4.4

Percepción sobre la facilidad de uso de Blackboard

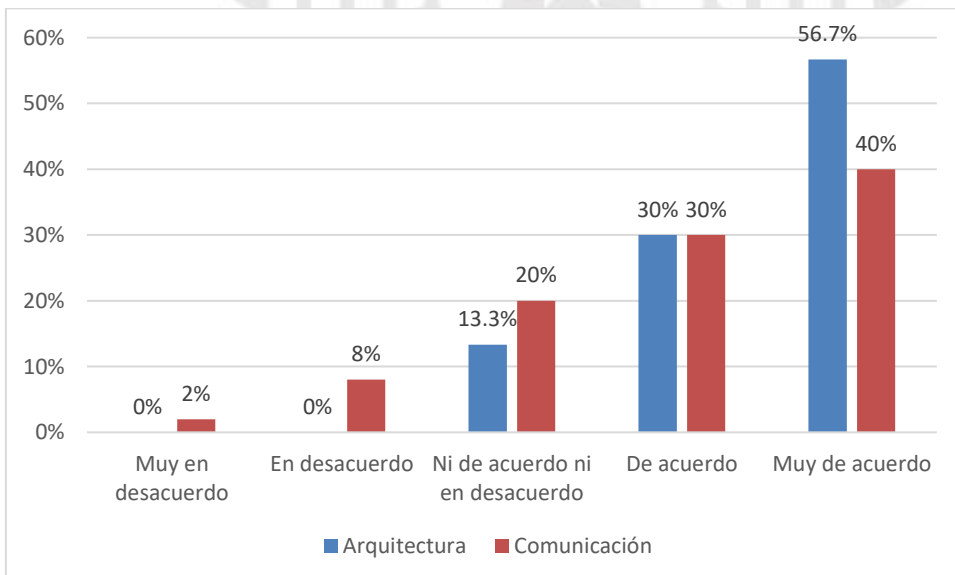


Nota. Elaboración propia.

El 80% de los estudiantes de Arquitectura y el 76% de los de Comunicación estuvieron de acuerdo en que la plataforma virtual de Blackboard fue fácil de usar. Por otro lado, solo el 10% de estudiantes de Arquitectura estuvieron en desacuerdo y solo el 2% estudiantes de Comunicación estuvo muy en desacuerdo con la afirmación.

4.4.5

Percepción sobre la facilidad de uso de las herramientas de aprendizaje en Blackboard



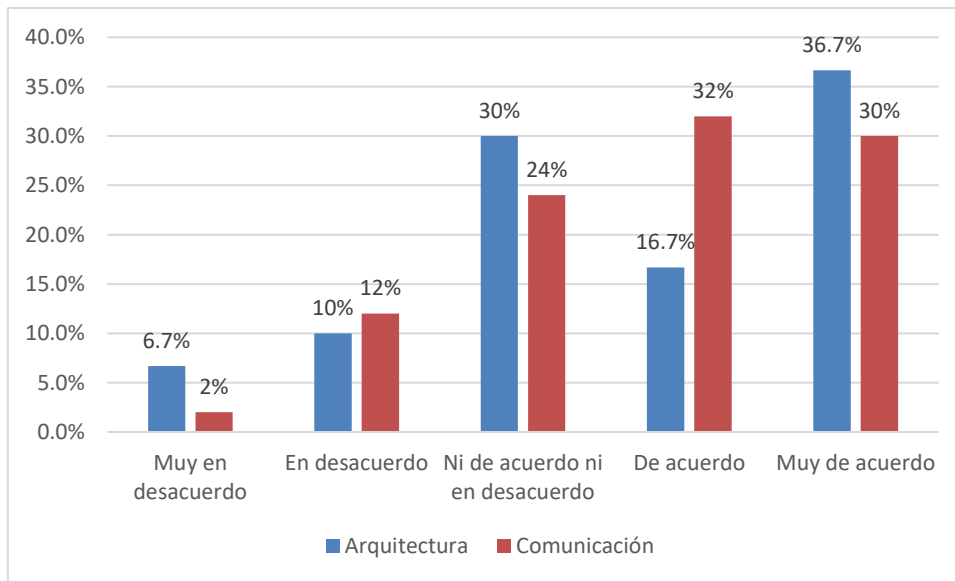
Nota. Elaboración propia.

El 86,7% de los alumnos de Arquitectura y el 70% de los alumnos de la carrera de Comunicación estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo en que no tuvieron ninguna

dificultad usando las herramientas de aprendizaje de Blackboard. No obstante, solo un 10% de los estudiantes de la carrera de Comunicación estuvo en desacuerdo o muy en desacuerdo con la afirmación.

4.4.6

Percepción sobre la necesidad de capacitaciones para el uso de Blackboard



Nota. Elaboración propia.

El 53,4% de los estudiantes de Arquitectura y el 62% de los de Comunicación consideraron que deberían recibir capacitaciones para hacer un mejor uso de la plataforma Blackboard. Por otro lado, un 16,7% de los estudiantes de Arquitectura y un 14% de los de Comunicación estuvieron en desacuerdo con esta afirmación. Asimismo, un 26,25% no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo en que necesitaban capacitaciones para usar mejor la plataforma Blackboard.

DISCUSIÓN

Síntesis de los hallazgos principales

Esta investigación tuvo como propósito identificar la opinión, percepción de los alumnos de dos carreras sobre las clases virtuales impartidas por una universidad privada durante la pandemia del COVID-19. Es importante señalar que esta fue la primera ocasión en la que se aplicó de manera integral la modalidad virtual en todos los cursos de muchas instituciones de educación superior. La encuesta realizada a un total de 80 alumnos del noveno y décimo ciclo de las carreras de Arquitectura y Comunicación ayudó a observar ciertas diferencias que existen entre las opiniones de los alumnos sobre el diseño de los cursos implementados por los profesores, el desarrollo de la autonomía, el clima estudiantil y la percepción que tienen sobre las plataformas usadas durante el ciclo 2020-1.

El estudio reveló que, en términos generales, los estudiantes de Arquitectura y Comunicación compartieron una percepción similar sobre la experiencia de las clases virtuales en el primer año de la pandemia. Ambos grupos coincidieron en que la virtualidad permitió mayor flexibilidad en los horarios y el acceso constante a los materiales de estudio. Sin embargo, también enfrentaron dificultades, especialmente en la concentración y la motivación. A pesar de estas coincidencias, se identificaron diferencias clave en ciertos aspectos específicos, como la claridad de las clases, el desarrollo de la autonomía, la interacción con los docentes y el uso de la plataforma Blackboard.

En cuanto a las características de las clases y el diseño del curso, la mayoría de los estudiantes de ambas carreras consideró que los materiales eran adecuados y los objetivos del curso estaban bien definidos. Sin embargo, los estudiantes de Comunicación reportaron una mayor necesidad de instrucciones claras y orientación constante por parte de los docentes, mientras que en Arquitectura el nivel de acuerdo con la claridad de los objetivos fue mayor.

Respecto al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, los resultados mostraron que los estudiantes de Arquitectura tuvieron una percepción más positiva sobre su capacidad de gestionar su propio proceso de estudio y organizar su tiempo de manera

independiente. En cambio, los estudiantes de Comunicación manifestaron más dificultades para mantener la disciplina y la motivación en la modalidad virtual, con un menor porcentaje de acuerdo en aspectos relacionados con la autonomía en comparación con los de Arquitectura.

En relación con el clima estudiantil, ambos grupos coincidieron en que los docentes mostraron paciencia y estuvieron disponibles para resolver dudas fuera del horario de clase. Sin embargo, los estudiantes de Comunicación reportaron con mayor frecuencia la falta de interacción con los docentes y compañeros, lo que generó una percepción menos favorable sobre el ambiente en las clases virtuales.

Por último, en cuanto a la percepción de la plataforma Blackboard, la mayoría de los estudiantes de ambas carreras consideró que la herramienta era intuitiva y facilitaba la organización de los cursos. No obstante, los estudiantes de Comunicación expresaron una mayor necesidad de capacitación para aprovechar todas sus funciones, mientras que en Arquitectura hubo una mayor proporción de estudiantes que afirmaron haber utilizado las herramientas de la plataforma sin requerir instrucción adicional.

En general, los estudiantes de Arquitectura mostraron una percepción más positiva en aspectos como la claridad del curso, la motivación para el aprendizaje autónomo y la disciplina, mientras que los de Comunicación valoraron más la cantidad de trabajos asignados y manifestaron una mayor necesidad de capacitación en el uso de Blackboard.

En conclusión, aunque la experiencia de las clases virtuales fue similar en varios aspectos, las diferencias más marcadas se encontraron en la necesidad de orientación docente, el nivel de autonomía en el aprendizaje y la interacción en el aula virtual. Estos resultados resaltan la importancia de diseñar estrategias educacionales que respondan a las necesidades específicas de cada disciplina, garantizando una experiencia de aprendizaje más efectiva y participativa

Comparación de los hallazgos con otros estudios del estado del arte

Los resultados del estudio coinciden en gran medida con los hallazgos previos sobre la educación virtual durante la pandemia. Por ejemplo, en línea con los estudios de Cranfield et al. (2021) y Maqbool et al. (2022), se encontró que la percepción de la utilidad de los materiales y la claridad de los cursos varió según la carrera, con Arquitectura mostrando mayores niveles de acuerdo. Asimismo, el estado del arte señala que los problemas de

concentración fueron una constante en la educación virtual (Armijos et al., 2023; Cranfield et al., 2021), lo que también se observó en los estudiantes de Comunicación, quienes expresaron mayores dificultades para mantenerse atentos durante las clases en comparación con los de Arquitectura.

En cuanto al desarrollo de la autonomía, los hallazgos del estudio reflejan lo reportado por Melgar et al. (2022) y Chanto y Loáiciga (2022), quienes indicaron la limitada interacción con los docentes impactó negativamente en la motivación y el desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes. En este sentido, los estudiantes de Arquitectura mostraron más independencia y responsabilidad en su aprendizaje que los de Comunicación, lo que indica que algunas carreras pueden ayudar mejor a desarrollar estas habilidades en clases virtuales.

El clima estudiantil y la interacción con los docentes también fueron aspectos relevantes en el estudio. En consonancia con los trabajos de Farrelly et al. (2023) y Abbadi et al. (2023), se identificó que los estudiantes valoraron la paciencia y disposición de los docentes. Sin embargo, un menor porcentaje de estudiantes de Comunicación estuvo de acuerdo con esta afirmación en comparación con los de Arquitectura, lo que indica que su percepción sobre la actitud de los docentes fue menos favorable. Además, la sensación de aislamiento y el estrés durante las clases virtuales, mencionados por Curelaru et al. (2022) y Armijos et al. (2023), se reflejaron en una menor motivación y en la percepción de un ambiente menos agradable en las clases.

En cuanto a las plataformas digitales, los resultados coinciden con lo expuesto por Alqahtani et al. (2022) y Abbadi et al. (2023), quienes destacaron que la facilidad de uso y la funcionalidad de las plataformas influyen en la experiencia de los estudiantes. En este estudio, la mayoría de los alumnos consideró que Blackboard era una herramienta fácil de usar, pero también señalaron la necesidad de capacitaciones, especialmente los estudiantes de Comunicación. Esto confirma que no todas las carreras tienen el mismo nivel de manejo de la tecnología y que brindar capacitación en su uso es fundamental para mejorar el aprendizaje en línea.

En general, los hallazgos del estudio respaldan lo señalado en investigaciones previas sobre los desafíos de la educación virtual, de manera particular en relación con la autonomía, la concentración y la interacción con los docentes. Sin embargo, se evidencian

diferencias entre carreras, lo que sugiere que algunos programas académicos pueden estar mejor adaptados a la modalidad virtual que otros.

Contraste de los hallazgos con el marco teórico

Desde la perspectiva de la educomunicación, el estudio confirma la importancia de la interacción entre docentes y estudiantes para el éxito del aprendizaje virtual. Alfonso et al. (2022) y Montoya (2010) resaltan que la comunicación es esencial en el proceso educativo, ya que establece un vínculo efectivo que favorece el aprendizaje. Sin embargo, los hallazgos muestran que, si bien los docentes tuvieron una actitud mayormente positiva, los estudiantes de Comunicación reportaron mayores dificultades en comprender la claridad de los objetivos y en la interacción con sus profesores, lo que sugiere que estos aspectos aún deben mejorarse para fortalecer la comunicación en entornos virtuales.

En relación con la educación a distancia y virtual, los resultados coinciden con lo dicho por Moore y Kearsley (2012) sobre la necesidad de formación para docentes y estudiantes en el manejo de herramientas digitales. La percepción de facilidad de uso de Blackboard fue positiva en general, pero la demanda de más capacitaciones, especialmente entre los estudiantes de Comunicación, refuerza la idea de que no solo basta con tener plataformas eficientes, sino también capacitar a los usuarios en su aprovechamiento óptimo. Esto está en línea con los estudios de García (2021) y Clark y Mayer (2016), quienes sostienen que la educación virtual no solo requiere acceso a tecnología, sino también estrategias adecuadas para garantizar su efectividad.

El concepto de educación remota de emergencia (ERE) planteado por Hodges et al. (2020) y Bozkurt et al. (2020) también se ve reflejado en los hallazgos del estudio. La falta de planificación inicial y la adaptación forzada de los cursos presenciales a la modalidad virtual explican por qué algunos estudiantes encontraron dificultades en la autonomía y la concentración. Además, se identificó que la percepción sobre la cantidad de trabajos asignados varió entre ambas carreras, con los estudiantes de Arquitectura expresando una mayor insatisfacción respecto a la carga académica en comparación con los de Comunicación. Como menciona Milman (2020), la calidad de la enseñanza en la pandemia dependió no solo del medio utilizado, sino del diseño del curso y de la capacidad del docente para conectar con los estudiantes, esto es coherente con los hallazgos de la investigación.

Finalmente, en cuanto a la percepción y recepción de mensajes, Mayer (2021) destaca la importancia de un diseño adecuado de los materiales educativos en entornos virtuales. Los hallazgos del estudio muestran que los estudiantes de Arquitectura valoraron más la coherencia y relevancia de los materiales en comparación con los de Comunicación, lo que podría indicar que el diseño de los recursos en esta última carrera no fue percibido como igual de eficiente. Esto sugiere la necesidad de mejorar la estructura y presentación de los contenidos digitales para optimizar su impacto en el aprendizaje.

En síntesis, los hallazgos del estudio concuerdan con los principios teóricos sobre educomunicación, educación a distancia y percepción de los mensajes. Sin embargo, también revelan que la educación virtual necesita ciertos cambios para que la enseñanza sea más efectiva para todos los estudiantes.

Recomendaciones prácticas

A partir de los hallazgos obtenidos, se identifican varias estrategias para mejorar la experiencia de las clases virtuales en estudiantes de Comunicación y Arquitectura. En primer lugar, se recomienda optimizar el diseño de los cursos virtuales para asegurar que los objetivos, requisitos y actividades sean comprensibles desde el inicio del ciclo académico. Para ello, los docentes deben ser creativos, hacer uso de diferentes sitios web educativos para el desarrollo de la clase, pueden emplear guías didácticas detalladas, y recursos interactivos que faciliten el aprendizaje autónomo, como lo señala Martínez de Guzmán (2024).

Otra recomendación clave es el fortalecimiento de la autonomía y la motivación de los estudiantes mediante enfoques dinámicos como el aprendizaje por proyectos y la gamificación. Estas estrategias podrían incrementar el compromiso de los alumnos y fomentar una actitud más proactiva en su formación; asimismo, el acompañamiento tutorial y el diálogo constante podrían contribuir a mejorar la motivación y el sentido de responsabilidad académica como lo sugiere Fernández y Abellán (2022).

Por último, se sugiere revisar la pertinencia y accesibilidad de los materiales educativos utilizados en los cursos virtuales. La diversificación de formatos, incluyendo videos, infografías y presentaciones dinámicas, puede contribuir a mejorar la comprensión y retención de los contenidos, haciendo que la experiencia de aprendizaje sea más enriquecedora y efectiva, tal como señala Barragán et al. (2023).

Nuevas investigaciones

Algunas investigaciones futuras podrían enfocarse en realizar un análisis de cómo la educación virtual ha impactado en el desempeño profesional de los egresados de diferentes carreras. Se podría realizar un estudio longitudinal que siga a exalumnos que estudiaron bajo modalidad virtual durante la pandemia y evaluar si las competencias adquiridas en este entorno han sido útiles en su inserción laboral. Otra alternativa es un estudio con la metodología del experimento controlado, donde se diseña un experimento que compara el desarrollo de competencias y habilidades entre un grupo que utiliza la educación a distancia y otro que sigue un enfoque educativo presencial o híbrido, manteniendo otras variables controladas como el estudio de De Juan Gonzáles (2019).

También se puede investigar sobre la viabilidad de implementar clases híbridas en los colegios y las expectativas de los padres al respecto. Para abordar tanto la relación entre la educación virtual y el aprendizaje como la perspectiva de los padres sobre las clases híbridas, se propone emplear un enfoque metodológico que combine métodos cualitativos y cuantitativos. Este enfoque incluiría la realización de encuestas y entrevistas dirigidas a padres y estudiantes. En la encuesta a los padres se puede cuantificar la opinión de estos respecto de la educación virtual y las clases híbridas; también se puede incluir preguntas que evalúen su percepción sobre el rendimiento académico, la participación de los estudiantes y otros factores relacionados con la educación virtual y las clases híbridas. También se puede realizar entrevistas semiestructuradas para conocer de manera cualitativa la opinión y expectativas de los padres, explorando experiencias previas con la educación virtual y sus opiniones sobre cómo afectaría a sus hijos. Por otro lado, se puede diseñar encuestas adaptadas para estudiantes, encuestas que aborden la experiencia del estudiante con la educación virtual y su disposición hacia clases híbridas; en esta encuesta se puede incluir preguntas sobre el impacto percibido en el aprendizaje, preferencias y los desafíos percibidos.

La aplicación de la metodología propuesta permitirá abordar la pregunta de investigación sobre la relación entre la educación virtual y el aprendizaje, destacando la importancia de conocer la opinión de los padres. Tanto encuestas como entrevistas ofrecerán una visión completa de la percepción de padres y estudiantes sobre la efectividad de la educación virtual, identificando aspectos positivos y negativos. Los datos también revelarían la disposición de los padres hacia clases híbridas y las razones

detrás de sus opiniones. La información cualitativa de las entrevistas proporcionaría un entendimiento más detallado de las expectativas e inquietudes de los padres. Reconociendo a los padres como actores clave en la educación, entender sus opiniones es esencial para diseñar políticas educativas aceptables y efectivas. En resumen, esta metodología ofrecerá una comprensión integral de la relación entre educación virtual y aprendizaje, así como la viabilidad de clases híbridas, integrando la perspectiva crucial de los padres.

Por otro lado, se puede realizar un estudio sobre la comparación de aprendizaje entre alumnos que solo asisten a clases presenciales versus los que asisten solo a clases virtuales y medir el rendimiento académico, y las ventajas y desventajas de estas. La información sería relevante porque proporcionaría una comprensión más profunda de los enfoques educativos y su impacto en el rendimiento académico. Esto podría ayudar a optimizar la metodología que emplean los docentes, según la necesidad de cada estudiante.

Asimismo, las instituciones educativas podrían utilizar los datos de la investigación para mejorar las modalidades de enseñanza, diseñando estrategias que maximicen el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Además, los responsables de la formulación de políticas educativas podrían emplear estos resultados para proponer políticas que respalden la diversidad de modalidades de aprendizaje, considerando las ventajas y desventajas de cada enfoque, lo cual permitiría que las instituciones realicen mejoras continuas y adapten sus métodos para abordar eficazmente los desafíos y aprovechar los beneficios. En resumen, la información acerca de la comparación del aprendizaje entre estudiantes que cursan de forma presencial y aquellos que estudian de manera virtual es fundamental para la toma de decisiones educativas fundamentadas, el desarrollo de políticas efectivas y la mejora continua de los métodos de enseñanza.

Limitaciones

En la presente investigación se tomó en cuenta a solo 80 estudiantes en total de ambas carreras, Comunicación y Arquitectura. Del mismo modo, la selección no fue aleatoria, ya que se seleccionaron a los alumnos por conveniencia y de los últimos ciclos de las carreras: noveno y décimo. Por lo tanto, la muestra no fue representativa y los resultados no se pueden proyectar a todos los alumnos de ambas carreras.

Por otro lado, es importante mencionar que la investigación se llevó a cabo en una coyuntura particular que implicaba el no poder salir de casa y mantenerse en cuarentena por seguridad y el miedo de contagiarse con el COVID-19, lo que llevó al aumento del nivel de estrés en los alumnos.

Si bien este estudio brinda información importante sobre cómo los estudiantes de Comunicación y Arquitectura percibieron las clases virtuales, hay algunas limitaciones que pueden haber afectado los resultados.

Primero, el estudio solo incluyó a estudiantes de dos carreras en una universidad privada, por lo que sus conclusiones no necesariamente se aplican a otras disciplinas o instituciones con características distintas. Para obtener una visión más completa, sería útil realizar investigaciones en diferentes carreras y universidades.

Otra limitación es que los datos fueron recolectados en un solo momento, lo que no permite analizar cómo ha cambiado la percepción de los estudiantes con el tiempo. Estudios que sigan a los alumnos durante varios meses o años podrían mostrar mejor cómo se han ido adaptando a la educación virtual.

Además, este estudio no tomó en cuenta algunos factores externos que pueden haber influido en la experiencia de los estudiantes, como la calidad del internet, la disponibilidad de dispositivos electrónicos o el ambiente en casa. Estos aspectos podrían haber afectado sus respuestas, por lo que sería recomendable incluirlos en futuras investigaciones.

Por último, los datos se obtuvieron a través de encuestas basadas en la percepción de los estudiantes, lo que significa que las respuestas pueden no reflejar la realidad de manera totalmente objetiva. Para mejorar esto, futuras investigaciones podrían combinar encuestas con entrevistas o con el análisis del rendimiento académico de los estudiantes, logrando así una visión más precisa de su experiencia en las clases virtuales.

CONCLUSIONES

A continuación, se plantean conclusiones en función de cada uno de los objetivos establecidos en la investigación. Cabe mencionar que las conclusiones son resultado de la encuesta realizada a una pequeña muestra de una institución de educación superior.

El presente estudio analizó la percepción de los estudiantes de Comunicación y Arquitectura sobre sus experiencias en clases virtuales durante la pandemia del COVID-19. Los hallazgos evidencian que la manera en que los estudiantes interactuaron con los docentes, el contenido de los cursos y la plataforma digital influyó en su percepción de la enseñanza remota.

Desde una perspectiva comunicacional, se identificó que la claridad en la transmisión de los mensajes académicos y la estructuración de los contenidos desempeñaron un papel clave en la experiencia de los estudiantes. Los alumnos de Arquitectura valoraron positivamente la coherencia de los materiales y la claridad de los objetivos del curso, mientras que en Comunicación se observó una mayor necesidad de instrucciones detalladas y una organización más estructurada de los contenidos. Esto sugiere que, en la educación virtual, la eficacia de la comunicación docente-estudiante es determinante para el aprendizaje, más allá de la simple disponibilidad de recursos digitales.

El estudio también reveló diferencias en la percepción del clima estudiantil y la interacción en el aula virtual. En ambas carreras, los estudiantes consideraron que los docentes mostraron paciencia y disposición para brindar apoyo fuera del horario de clase; sin embargo, los de Comunicación percibieron actitudes menos favorables de parte de los profesores y un menor nivel de interacción. Estos resultados refuerzan la importancia de la dimensión relacional de la educomunicación en entornos digitales, destacando que la enseñanza virtual no solo implica la transmisión de información, sino también la creación de espacios de diálogo y participación que favorezcan la construcción colectiva del conocimiento.

Otro aspecto clave identificado es el desarrollo de la autonomía en la educación virtual. Si bien la modalidad remota permitió a muchos estudiantes gestionar mejor su tiempo y asumir un rol más activo en su proceso de aprendizaje, se evidenciaron diferencias entre ambas carreras. Los estudiantes de Arquitectura manifestaron una mayor

capacidad de adaptación y autodisciplina en comparación con los de Comunicación, quienes reportaron más dificultades para mantenerse motivados y organizar sus tiempos de estudio. Esto sugiere que el diseño de estrategias educomunicativas que promuevan la autogestión y el aprendizaje autónomo sigue siendo un desafío en la enseñanza virtual.

En cuanto a la percepción de la plataforma Blackboard, un gran porcentaje de estudiantes consideró que era fácil de usar, no obstante, un número significativo de alumnos, especialmente en Comunicación, expresó la necesidad de capacitaciones adicionales. Esto refuerza la idea de que la familiaridad con las herramientas digitales no siempre es suficiente para garantizar una experiencia educativa óptima; es crucial que las plataformas sean acompañadas de estrategias educomunicativas que faciliten su uso y promuevan una interacción efectiva entre estudiantes y docentes.

Los hallazgos de esta investigación resaltan la necesidad de fortalecer la educomunicación en los entornos virtuales de aprendizaje. La enseñanza remota no puede limitarse a la transmisión de contenidos a través de plataformas digitales; requiere de estrategias comunicacionales efectivas que promuevan el diálogo, el análisis crítico y la participación activa de los estudiantes. Para ello, es fundamental que los docentes desarrollen competencias en el uso de tecnologías educativas y adopten enfoques pedagógicos que integren la comunicación digital como un elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En conclusión, este estudio pone en evidencia que la percepción de las clases virtuales no solo depende de la calidad de los materiales o de la plataforma utilizada, sino de la capacidad de los docentes para generar espacios de comunicación efectivos y significativos en el entorno digital.

REFERENCIAS

- Abbadi, S., Hefny, H., El-Shafy, H., & Abd. (2023). Students' perceptions and insights towards online learning during COVID-19 crises. *Health Professions Education*, 8(1), Article 5. <https://doi.org/10.55890/2452-3011.1017>
- Alfonso, S., Bermúdez, R., & Rabelo, S. (2022). Apuntes teóricos sobre la comunicación educativa mediada por las redes sociales. *Referencia Pedagógica*, 10(1), 25–40. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-30422022000100025
- Al-Fraihat, D., Joy, M., & Sinclair, J. (2020). Evaluating e-learning systems success: An empirical study. *Computers in Human Behavior*, 102, 67–86. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.004>
- Alqahtani, M., Alamri, M., Sayaf, A., & Al-Rahmi, W. (2022). Investigating students' perceptions of online learning use as a digital tool for educational sustainability during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 886272. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.886272>
- Álvarez, J. (2020, abril 17). Universidades: el reto de las clases no presenciales. *La República*. <https://larepublica.pe/sociedad/2020/04/12/universidades-el-reto-de-las-clases-no-presenciales-ante-la-pandemia-del-coronavirus>
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning* (2nd ed.). Athabasca University Press. https://www.aupress.ca/app/uploads/120146_99Z_Anderson_2008-Theory_and_Practice_of_Online_Learning.pdf
- Armijos, J. C., Egaña, S., Ziller, K., & Armijos, J. P. (2023). Impacto de las clases virtuales en estudiantes universitarios durante el COVID-19. *Revista Andina de Educación*, 6(1), 1-13. <http://hdl.handle.net/10644/9232>
- Arras-Vota, A. M. de G., Bordas-Beltrán, J. L., & Porrás-Flores, D. A. (2023). Universitarios frente al COVID-19: Sus competencias en TIC. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-22. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.ufcc>
- Barbas, A. (2012). Educomunicación: Desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 10(14), 157-175. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/22>
- Barragán, G., Zaruma, J., Vergara, F., & Casquete, C. (2023). Influencia de las estrategias y recursos didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación básica. *Revista de Ciencia e Investigación*, 8(4). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10002195>
- Barrientos, N., Yáñez, V., Barrueto, E., & Aparicio, C. (2022). Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias.

Revista de Ciencias Sociales (Ve), 28(4).
<https://www.redalyc.org/journal/280/28073811035/>

Bates, A. W. (2019). *Teaching in a digital age* (2nd ed.). Tony Bates Associates Ltd.
<https://www.dawsoncollege.qc.ca/faculty-hub/wp-content/uploads/sites/182/Teaching-in-a-Digital-Age-Second-Edition.pdf>

Baticulon, R. E., Sy, J. J., Alberto, N. R. I., Baron, M. B. C., Mabulay, R. E. C., Rizada, L. G. T., Tiu, C. C. S., Clarion, C. A. G., & Reyes, J. C. B. (2021). Barriers to online learning in the time of COVID-19: A national survey of medical students in the Philippines. *Medical Science Educator*, 31(2), 615–626.
<https://doi.org/10.1007/s40670-021-01231-z>

BBC News Mundo. (2020, 16 de marzo). *Coronavirus: Perú decreta cuarentena general en el país y el cierre de fronteras durante 15 días ante la pandemia de COVID-19*. BBC. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-51902989>

Blackboard Learn (18 de agosto de 2024). *Conozca Blackboard Learn*.
https://help.blackboard.com/es-es/Learn/Administrator/Hosting/Get_to_Know_Blackboard_Learn

Borup, J., West, R. E., & Graham, C. R. (2012). Improving online social presence through asynchronous video. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 195–203. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.11.001>

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., Lambert, S. R., Al-Freih, M., Pete, J., Olcott, D., Rodes, V., Aranciaga, I., Bali, M., Alvarez, A. V., Roberts, J., Pazurek, A., Raffaghelli, J. E., Panagiotou, N., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>

Casero, M. de la O., & Sánchez, M. del M. (2022). Cambio de modalidad presencial a virtual durante el confinamiento por COVID-19: Percepciones del alumnado universitario. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 243–260. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30623>

Centro de Estudios Mineduc. (2021). *Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19 (Evidencias 52)*. Ministerio de Educación de Chile.
https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17238/EVIDENCIAS%2052_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chanto, C., & Loáiciga, J. (2022). Percepciones de los estudiantes sobre el uso de la videoconferencia durante las clases virtuales a nivel universitario en tiempos de COVID-19. *Educación*, 31(60), 54-78.
<https://doi.org/10.18800/educacion.202201.003>

Chiecher, A., Danolo, D., & Rinaudo, M. (2005). Percepciones del aprendizaje en contextos presenciales y virtuales: La perspectiva de alumnos universitarios.

RED: Revista de Educación a Distancia, 13.
<https://revistas.um.es/red/article/view/24401>

- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (4th ed.). Wiley.
- Cramarenco, R., Burcă-Voicu, M., & Dabija, D. (2023). Student perceptions of online education and digital technologies during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Electronics*, 12(319).
<https://doi.org/10.3390/electronics12020319>
- Cranfield, D., Tick, A., Venter, I. M., Blignaut, R. J., & Renaud, K. (2021). Higher education students' perceptions of online learning during COVID-19—A comparative study. *Education Sciences*, 11(403).
<https://doi.org/10.3390/educsci11080403>
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P., & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses [COVID-19: Respuestas pedagógicas digitales intra-periodo en la educación superior de 20 países]. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-20.
<https://journals.sfu.ca/jalt/index.php/jalt/article/view/191/163>
- Curelaru, M., Curelaru, V., & Cristea, M. (2022). Students' perceptions of online learning during COVID-19 pandemic: A qualitative approach. *Sustainability*, 14(13), 8138. <https://doi.org/10.3390/su14138138>
- De Juan González, P. (2019). Estudio comparativo experimental entre un entorno virtual y otro presencial en una asignatura de inglés. *Porta Linguarum*, 32, 119–134.
https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/74867/2/estudio_comparativo_experimental.pdf
- Farrelly, G., Trabelsi, H., & Cocosila, M. (2023). Exploring online learning: Student feedback on factors for effective online learning post COVID-19. *Creative Education*, 14, 2416–2429. <https://doi.org/10.4236/ce.2023.1412155>
- Fernández, C., & Abellán, L. (2022). Aprendizaje basado en proyectos y gamificación como metodología docente en docencia universitaria. En E. Cebrián de la Serna & M. M. Martín Cáceres (Eds.), *Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos* (pp. 3176–3186). Dykinson.
https://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/bitstream/handle/11093/5623/2/022_fernandez_aprendizaje_proyectos_gamificaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Frau-Meigs, D. (2022). Alfabetización Mediática e Informativa (AMI) en pandemia: desafíos y oportunidades para luchar contra la radicalización y polarización de audiencias y de ciudadanos. En *Navegando en la infodemia con AMI*. UNESCO.
<https://defensadelpublico.gob.ar/wp-content/uploads/2022/04/navegando-en-la-infodemia-web.pdf>

- Frau-Meigs, D., & Corbu, N. (Eds.). (2024). *Disinformation debunked: Building resilience through media and information literacy*. Routledge.
https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=nUsYSzsAAAAJ&sortby=pubdate&citation_for_view=nUsYSzsAAAAJ:PYBJJbyH-FwC
- García, C. J. (2021, octubre). ¿Educación digital o virtual? *El Comercio*.
<https://elcomercio.pe/opinion/colaboradores/educacion-digital-o-virtual-por-jose-garcia-contto-columna-educacion-virtual-pandemia-covid-19-clases-presenciales-noticia/>
- Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice* (3ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315667268>
- Gómez, R., & Ascarza, L. (2021, enero 18). Hospitales al límite y centros de salud sin oxígeno. *Salud con Lupa*. <https://saludconlupa.com/noticias/hospitales-al-limite-y-centros-de-salud-sin-oxigeno/>
- Harasim, L. (2017). *Learning theory and online technologies* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315716831>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020, marzo 27). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 3. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hollister, B., Nair, P., Hill-Lindsay, S., & Chukoskie, L. (2022). Engagement in online learning: Student attitudes and behavior during COVID-19. *Frontiers in Education*, 7, Article 851019. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.851019>
- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52(1), 78-82. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.009>
- Humanante Ramos, P. R., García-Peñalvo, F. J., & Conde-González, M. Á. (2015). Personal learning environments and online classrooms: An experience with university students. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 10(1), 26-32. <https://doi.org/10.1109/RITA.2015.2391411>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2020). *El 40,1% de los hogares del país tuvo acceso a Internet en el primer trimestre del 2020*.
<https://m.inei.gob.pe/prensa/noticias/el-401-de-los-hogares-del-pais-tuvo-acceso-a-internet-en-el-primer-trimestre-del-2020-12272/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2021). *El sistema universitario peruano frente al COVID-19*. <https://www.minedu.gob.pe/conectados/pdf/el-sistema-universitario-peruano-frente-al-covid19.pdf>
- Juca, M. F. J. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Universidad y Sociedad*, 15(1), 106-111.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus15116.pdf>

- Kuo, Y.-C., Walker, A. E., Belland, B. R., Schroder, K. E. E., & Kuo, Y.-T. (2014). A case study of integrating Interwise: Interaction, internet self-efficacy, and satisfaction in synchronous online learning environments. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1), 161-185. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1664>
- Maguiña, V., Gastelo, R., & Tequen, A. (2020). El nuevo coronavirus y la pandemia del COVID-19. *Revista Médica Herediana*, 31(2), 125-131. <https://dx.doi.org/10.20453/rmh.v31i2.3776>
- Maqbool, S., Farhan, M., Abu Safian, H., Zulqarnain, I., Asif, H., Noor, Z., Yavari, M., Saeed, S., Abbas, K., Basit, J., & Ur Rehman, M. E. (2022). Students' perception of e-learning during COVID-19 pandemic and its positive and negative learning outcomes among medical students: A country-wise study conducted in Pakistan and Iran. *Annals of Medicine and Surgery*, 82, 104713. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2022.104713>
- Martin, F., & Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*, 22(1), 205-222. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092>
- Martínez de Guzmán, B. L. (2024). Estrategias didácticas para la educación superior en modalidad virtual. *Revista Docencia Universitaria*, 5(2), 1–13. <https://doi.org/10.46954/revistadusac.v5i2.75>
- Mateus, J. C., Andrada, P., González-Cabrera, C., Ugalde, C., & Novomisky, S. (2022). Perspectivas docentes para una agenda crítica en educación mediática post COVID-19: Estudio comparativo en Latinoamérica. *Comunicar*, 70, 9-19. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>
- Mateus, J. C. & Lombana-Bermudez, A. (2021, agosto 30). *Educomunicación: Dialogues on Latin American Media Education (Part One in a Series)* [Educomunicación: Diálogos sobre educación en medios en América Latina (Primera parte de una serie)]. Pop Junctions. <http://henryjenkins.org/blog/2021/8/28/nbspeducomunicacinnbsp-dialogues-on-latin-american-media-education-part-one-in-a-series>
- Mayer, R. E. (2021). *Multimedia learning* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316941355>
- Means, B., & Neisler, J. (2020). *Suddenly online: A national survey of undergraduates during the COVID-19 pandemic*. Digital Promise. https://everylearnereverywhere.org/wp-content/uploads/Suddenly-Online_DP_FINAL.pdf
- Melgar, V., Canizares, L., & Villarroel, V. (2022). Percepción de los estudiantes de pregrado de la carrera de medicina respecto a la educación virtual. *Orbis Tertius*, 6(11), 39–83. <https://doi.org/10.59748/ot.v6i11.114>

- Milman, N. (2020, marzo 30). This is emergency remote teaching, not just online teaching. *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/opinion-this-is-emergency-remote-teaching-not-just-online-teaching/2020/03>
- Montoya, A. (2010). Logros y desafíos de la educomunicación desde la razón y la radio popular en estas últimas tres décadas. *Cedal. Comunicación Educativa*, (51). <https://cedal.org.co/es/revista-interaccion/logros-y-desafios-de-la-educomunicacion-desde-la-razon-y-la-radio-popular-en-estas-ultimas-tres-decadas>
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Namakforoosh, M. (2005). *Metodología de la investigación*. Limusa. <https://books.google.com.pe/books?id=ZEJ70hmvhwC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- O'Bryant, A. (2023). Higher education students' perceptions of online learning during the COVID-19 pandemic. *Butler Journal of Undergraduate Research*, 9(11). <https://digitalcommons.butler.edu/bjur/vol9/iss1/11>
- Organización Mundial de la Salud. (2020, 11 de marzo). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19*. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Paechter, M., & Maier, B. (2010). Online or face-to-face? Students' experiences and preferences in e-learning. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 292-297. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.09.004>
- Pillaca, E., Pérez, J., Ponce, J., Trasmonte, W., Matos, A., & Godenzi, J. (2022). Población estudiantil universitaria: percepción sobre la modalidad de clases en contexto de la COVID-19. *Educação e Pesquisa*, 48, e259404. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248259404es>
- Pires, F., Masanet, M.-J., Tomasena, J. M., & Scolari, C. A. (2022). Learning with YouTube: Beyond formal and informal through new actors, strategies, and affordances. *Convergence*, 28(3), 838-853. <https://doi.org/10.1177/13548565211020545>
- QS Top Universities. (2024, 23 de octubre). *QS World University Rankings 2024: Top global universities*. <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings/2024>
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2024). *Organizational behavior* (19th ed.). Pearson. [http://121.121.140.173:8887/files/organizational-behavior,%20Global%20Edition%20\(Stephen%20Robbins,%20Timothy%20Judge\)%20\(2024\).pdf](http://121.121.140.173:8887/files/organizational-behavior,%20Global%20Edition%20(Stephen%20Robbins,%20Timothy%20Judge)%20(2024).pdf)
- Roff, S., McAleer, S., Harden, R. M., Al-Qahtani, M., Uddin, A., Deza, H., Groenen, G., & Primparyon, P. (1997). Development and validation of the Dundee Ready

- Education Environment Measure (DREEM). *Medical Teacher*, 19(4), 295-299.
<https://doi.org/10.3109/01421599709034208>
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, 12(4), e7541. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Scolari, C. A. (2021). Repensar las interfaces educativas en tiempos de pandemia. En D. Frau-Meigs, J. M. Thompson, & S. Equiz (Eds.), *Navegando en la infodemia con AMI* (pp. 58-65). UNESCO.
https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/56646/Scolari_Nav_Repe.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Scolari, C. A., Ardèvol, E., Pérez-Latorre, O., Masanet, M.-J., & Lugo Rodríguez, C. N. (2020). What are teens doing with media? An ethnographic approach for identifying transmedia skills and informal learning strategies. *Digital Education Review*, 37, 269-287.
<https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/download/22470/pdf>
- Scolari, C. A., Piña, M., & Guerrero-Pico, M. (2024). *Plataformas de comunicación, fuerza de trabajo y aprendizaje informal. Libro Blanco del proyecto PLATCOM*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/58972/ES_Platcom_white.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Shea, P., Li, C. S., & Pickett, A. (2006). A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. *The Internet and Higher Education*, 9(3), 175-190.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.06.005>
- Spooren, P., Mortelmans, D., & Denekens, J. (2007). Student evaluation of teaching quality in higher education: Development of an instrument based on 10 Likert scales. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(6), 667-679.
<https://doi.org/10.1080/02602930601117191>
- Stewart, W. H., Baek, Y., & Lowenthal, P. (2022). From Emergency Remote Teaching (ERT) to Sustained Remote Teaching (SRT): A comparative semester analysis of exchange students' experiences and perceptions of learning online during COVID-19. *Online Learning*, 26(2), 170-197.
<https://www.patricklowenthal.com/publications/2022/2022--From-Emergency-Remote-Teaching-to-Sustained-Remote-Teaching-A-Comparative-Semester-Analysis-of-Exchange-Students-Experiences-and-Perceptions-of-Learning-Online-During-COVID-19.pdf>
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Limusa.
- UNESCO. (2023, 21 de junio). *UNESCO's education response to COVID-19*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response/initiatives?hub=800>

- Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. (2021, 22 de enero). *Adaptándonos al nuevo contexto de clases virtuales en la UPC*.
<https://descubre.upc.edu.pe/conoce-mas-de-upc/clases-virtuales-en-la-upc-asi-nos-adaptamos-al-nuevo-contexto/>
- Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. (2020, 27 de marzo). *Coronavirus (COVID-19)*. <https://upc.edu.pe/coronavirus/>
- Villalta, G., & Salgado, E. (2005). Utilización de la plataforma de educación en línea Blackboard por parte de estudiantes y profesores de posgrado de la Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología (ULACIT). *Revista Rhombus*, 2.
https://www.academia.edu/11491077/Utilización_de_la_plataforma_de_educación_en_línea_Blackboard_por_parte_de_estudiantes_y_profesores_de_posgrado
- Villazana, C., & Poma, E. (2021). ¿Cómo evalúan las y los adolescentes la plataforma “Aprendo en Casa”? *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/corresponsales-escolares/historias/como-evaluan-las-y-los-adolescentes-la-plataforma-aprendo-en-casa-lima-noticia/>
- Whittle, C., Tiwari, S., Yan, S., & Williams, J. (2020). Emergency remote teaching environment: A conceptual framework for responsive online teaching in crises. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 311-319.
<https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0099>
- Zoller, U. (1992). Faculty teaching performance evaluation in higher science education: Issues and implications (A “cross-cultural” case study). *Science Education*, 76(6), 673-684. <https://doi.org/10.1002/sce.3730760607>



ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO

El siguiente cuestionario forma parte del trabajo de investigación titulado: “Estudio comparativo sobre la percepción de las clases virtuales en los alumnos de las carreras de Comunicación y Arquitectura de [Nombre de la universidad borrado]” por lo que se solicita su participación, desarrollando cada pregunta de manera veraz y sincera posible.

La información es de carácter confidencial y reservado, ya que los resultados serán manejados solo para la investigación y en ningún caso los resultados serán mostrados de forma individual.

Agradezco anticipadamente su valiosa colaboración.

Instrucciones:

- El cuestionario cuenta con 4 dimensiones: características de las clases y diseño de curso, desarrollo de autonomía, percepción del clima estudiantil y percepción de las plataformas usadas.
- Le tomará aproximadamente entre 15 minutos resolverlo.
- A cada enunciado le corresponde solo una alternativa.
- Lea atentamente los enunciados y proceda a seleccionar si está: (1) Muy en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) de acuerdo, (5) muy de acuerdo.

Pertenezco a la facultad de:

- Arquitectura.
- Comunicación.

Me encuentro cursando el:

- Noveno ciclo.
- Décimo ciclo.

Género

- Masculino.
- Femenino.
- Otro.

I) Características de las clases y diseño de curso

Afirmaciones	Alternativas de respuesta				
	1	2	3	4	5
1) Los trabajos que dejan los profesores generan una experiencia de aprendizaje útil.					
2) Las lecturas y los materiales visuales usados por los profesores son coherentes e importantes para el desarrollo del curso.					
3) Los docentes me han ayudado a comprender la relación entre los temas de clase e ideas importantes.					
4) Los docentes ofrecen tiempo a los alumnos para que realicen preguntas en clase.					
5) Los docentes dan ejemplos claros de conceptos que me ayuda a aprender.					
6) Las lecturas que mandan a leer los profesores son importantes para la comprensión del curso.					
7) Los trabajos y proyectos contribuyen al logro de los objetivos del curso.					
8) Los docentes han dejado claro los objetivos y requisitos del curso.					
9) Los profesores al inicio del ciclo indicaron cuáles son los puntos por evaluar.					
10) La cantidad de trabajos que dejan los profesores es aceptable.					
11) Los materiales visuales y audiovisuales que usan los profesores están bien organizados.					
12) Los profesores usan las horas de clase de manera eficiente.					

13) El nivel de esfuerzo intelectual que piden los profesores a los alumnos para el desarrollo del curso es apropiado.					
14) Los exámenes y prácticas me permiten demostrar lo que he aprendido en los cursos.					
15) La distribución de notas para el examen parcial, final y tarea académica durante el ciclo 2020-1 fue justa.					
16) Las instrucciones de los profesores en los cursos me han ayudado a desarrollar mi trabajo con la mayor calidad posible.					
17) Los docentes se comunican con claridad en clase.					
18) La calidad de aprendizaje en los cursos virtuales es menor que en las presenciales.					
19) Se aprende de igual o similar en modalidad virtual que en presencial.					
20) Los profesores se esfuerzan por aclarar las dudas en clase.					

II) Desarrollo de la autonomía

Afirmaciones	Alternativas de respuesta				
	1	2	3	4	5
21) Las clases virtuales son más flexibles y me permite investigar más por cuenta propia.					
22) Los profesores en el ciclo 2020-1 me han motivado a estudiar diferentes temas por iniciativa propia.					
23) Mis conocimientos y habilidades en diferentes cursos han aumentado, ya que ahora soy más independiente y autónomo/a.					

24) En los cursos virtuales se aprende haciendo estudios de casos					
25) Existe un mayor grado de responsabilidad y disciplina en los cursos virtuales, ya que si quiero aprender, debo leer y analizar toda la información que los docentes recomiendan.					
26) Las clases virtuales son más provechosas e interactivas que las presenciales					
27) La modalidad virtual me permite organizar mejor mi tiempo.					
28) Las clases virtuales me han llevado a ser más ordenado/a y estructurado/a.					

III) Percepción del clima estudiantil

Afirmaciones	Alternativas de respuesta				
	1	2	3	4	5
29) Los docentes tienen paciencia con los alumnos.					
30) Los docentes se molestan y alteran en las clases.					
31) Los profesores están dispuestos a ayudar a los alumnos fuera del horario de clase.					
32) Las respuestas de los docentes a mis preguntas son claras.					
33) Los profesores toman en cuenta las habilidades, intereses y necesidades del estudiante.					
34) Existe menor intensidad de diálogo e interacción en la modalidad virtual.					
35) La satisfacción de estudiar mi carrera es mayor que el estrés generado.					

36) Me siento motivado de participar en las clases.					
37) La enseñanza frecuentemente es motivadora.					
38) Los docentes hacen críticas constructivas durante clases.					
39) Los docentes propician buenas situaciones de retroalimentación.					
40) Siento que puedo hacer todas las preguntas que quiera en clase.					
41) Durante las clases teóricas el ambiente es agradable.					
42) El ambiente en las clases virtuales por lo general me motiva a aprender.					
43) El ambiente de las clases virtuales es estresante.					
44) Siento que puedo socializar con mis compañeros en las clases virtuales.					
45) Mi experiencia en las clases virtuales ha sido desalentadora.					
46) Existe un buen sistema de apoyo para los estudiantes que sufren de estrés.					
47) Las clases prácticas se desarrollan sin ninguna dificultad.					
48) El ambiente de clases me permite concentrarme.					
49) En general, el ambiente en las clases virtuales es agradable.					

IV) Percepción de las plataformas usadas

Afirmaciones	Alternativas de respuesta				
	1	2	3	4	5

50) Uso Blackboard más de 5 horas al día.					
51) Uso todas las herramientas que me ofrece Blackboard tales como collaborate, blog de grupo, chat y descarga de archivos.					
52) Blackboard facilita la comunicación con mis compañeros de clase para realizar tareas en equipo.					
53) Blackboard permite una mayor comunicación con mis profesores para realizar consultas y obtener asesoramiento.					
54) En el aula virtual encuentro un complemento para entender mejor las clases, ya que estas son grabadas.					
55) Considero a Blackboard una plataforma virtual fácil de usar.					
56) Los docentes tienen conocimientos adecuados para el uso de tecnologías en sus asignaturas.					
57) No tengo ninguna dificultad usando las herramientas de aprendizaje de Blackboard.					
58) Los estudiantes deberíamos recibir capacitaciones para un mejor uso de Blackboard.					
59) Los docentes deberían usar como complemento otros recursos virtuales como Google Drive, en los procesos de enseñanza.					
60) Las plataformas externas (YouTube, Zoom, bibliotecas virtuales de diferentes universidades, blogs, correo electrónico, aplicaciones) a las provistas por la universidad me han servido de complemento importante para el desarrollo de tareas.					
61) Las aplicaciones y recursos en línea como WhatsApp, Facebook, Twitter y correo electrónico son los medios de					

comunicación más habituales entre mis compañeros para compartir información sobre el curso.					
62) La Universidad provee a los alumnos <i>softwares</i> (licencias de Adobe, Microsoft, AutoCAD, entre otros programas) necesarios para el desarrollo de cursos que lo requieran.					

Gracias por su participación.



ANEXO 2: CONSENTIMIENTO INFORMADO¹

Acepto participar voluntariamente en esta investigación conducida por Erika Lope Zamata con el fin de alcanzar la licenciatura en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Lima. He sido informado(a) del objetivo de este estudio el cual es recolectar información que permita conocer la percepción de los alumnos sobre las clases virtuales dictadas por [universidad del participante]; se busca encontrar deficiencias y/o virtudes existentes en las clases virtuales y proponer mejoras para los ciclos de las futuras promociones. Esta investigación se está realizando con una muestra de 100 alumnos, 50 de la carrera de Comunicación y 50 de la carrera de Arquitectura que están cursando el noveno o décimo ciclo de la carrera y que necesariamente se hayan matriculado en el ciclo regular 2020-1. Me han indicado que tendré que responder una encuesta, la cual me tomará aproximadamente 15 minutos.




Reconozco que la información que yo provea en esta investigación es estrictamente anónima y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio. Los datos que daré sobre mi persona solamente serán usados de manera agrupada y para fines educativos que no afectarán mi desenvolvimiento académico en ninguna manera. Acepto que he sido informado(a) de que puedo realizar preguntas sobre el estudio en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto implique perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre la investigación, puedo contactarme con la investigadora Erika Lope Zamata al número [Número de celular borrado].

Acepto:

¹ Este formulario fue elaborado sobre la base del formulario de consentimiento informado de Mejia, L. (s.f.). *Consentimiento Informado*. Calameo. <https://www.calameo.com/books/005584805afc73e12ef0f>

Erika Lope Zamata

Informe turnitin

-  Quick Submit
-  Quick Submit
-  Universidad de Lima

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::1:3296036354

Fecha de entrega

14 jul 2025, 10:15 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

14 jul 2025, 10:30 p.m. GMT-5

Nombre de archivo

TESIS_ERIKA_LOPE_-_NUEVA_VERSI_N_postsustentaci_n.docx

Tamaño de archivo

385.1 KB

75 Páginas

18.522 Palabras

110.069 Caracteres

13% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...




Filtrado desde el informe

- Coincidencias menores (menos de 20 palabras)

Exclusiones

- N.º de fuente excluida

Fuentes principales

- 12%  Fuentes de Internet
- 8%  Publicaciones
- 12%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 12% Fuentes de Internet
- 8% Publicaciones
- 12% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	repositorio.ucv.edu.pe	<1%
2	Internet	listens.online	<1%
3	Internet	olj.onlinelearningconsortium.org	<1%
4	Internet	www.irrodl.org	<1%
5	Internet	upc.aws.openrepository.com	<1%
6	Internet	www.ijede.ca	<1%
7	Trabajos del estudiante	University of Nottingham	<1%
8	Internet	journals.ums.ac.id	<1%
9	Publicación	Bogdan Sojkin, Paweł Bartkowiak, Szymon Michalak. "The Relationship between t...	<1%
10	Internet	files.eric.ed.gov	<1%
11	Internet	glasgow.rl.talis.com	<1%

12	Trabajos del estudiante	Pontificia Universidad Catolica del Peru	<1%
13	Internet	www.scribd.com	<1%
14	Internet	publications.ascilite.org	<1%
15	Internet	tesis.usat.edu.pe	<1%
16	Internet	www.dykinson.com	<1%
17	Internet	repositorio.uta.edu.ec	<1%
18	Trabajos del estudiante	Minnesota State University, Mankato	<1%
19	Internet	docta.ucm.es	<1%
20	Internet	hdl.handle.net	<1%
21	Internet	www.erudit.org	<1%
22	Internet	e-journals.unmul.ac.id	<1%
23	Internet	revistas.uned.es	<1%
24	Internet	produccioncientifica.ucm.es	<1%
25	Internet	revistas.javeriana.edu.co	<1%

26	Internet	revistas.ufps.edu.co	<1%
27	Internet	repositorioacademico.upc.edu.pe	<1%
28	Internet	dokumen.pub	<1%
29	Internet	prism.ucalgary.ca	<1%
30	Internet	www.revistacomunicar.com	<1%
31	Internet	helda.helsinki.fi	<1%
32	Internet	www.scirp.org	<1%
33	Trabajos del estudiante	Universidad Europea de Madrid	<1%
34	Trabajos del estudiante	Universidad San Ignacio de Loyola	<1%
35	Internet	mail.ijlter.org	<1%
36	Trabajos del estudiante	Ana G. Méndez University	<1%
37	Trabajos del estudiante	Universidad Autonoma de Chile	<1%
38	Internet	apjee.usm.my	<1%
39	Internet	apuntesuniversitarios.upeu.edu.pe	<1%

40	Internet	digitalcommons.pepperdine.edu	<1%
41	Trabajos del estudiante	University of South Australia	<1%
42	Trabajos del estudiante	Universidad de Almeria	<1%
43	Internet	petier.org	<1%
44	Internet	repositorio.utp.edu.pe	<1%
45	Internet	www.emokykla.lt	<1%
46	Internet	talpykla.elaba.lt	<1%
47	Internet	www.coursehero.com	<1%
48	Internet	repositorio.monterrico.edu.pe	<1%
49	Internet	seaairweb.info	<1%
50	Internet	repositori.upf.edu	<1%
51	Internet	revistadusac.com	<1%
52	Trabajos del estudiante	ueb	<1%
53	Trabajos del estudiante	unifranz	<1%

54 Trabajos del estudiante
Universidad del Istmo de Panamá <1%

55 Internet
dergipark.org.tr <1%

56 Internet
repository.usergioarboleda.edu.co <1%

57 Trabajos del estudiante
Edge Hill University <1%

58 Internet
repositorio.uns.edu.pe <1%

59 Internet
revistahorizontes.org <1%

60 Internet
cris.ulima.edu.pe <1%

61 Trabajos del estudiante
The Chicago School of Professional Psychology <1%

62 Trabajos del estudiante
Universidad Internacional de la Rioja <1%

63 Internet
iquatroeditores.org <1%

64 Internet
repositorio.unapiquitos.edu.pe <1%

65 Trabajos del estudiante
Obudai Egyetem <1%