

UNIVERSIDAD CENTRAL

VICERRECTORÍA ACADÉMICA

ESCUELA DE EDUCACIÓN

PERCEPCIONES ESTUDIANTILES SOBRE EL IMPACTO DE LA MODALIDAD PRESENCIAL REMOTA EN SU APRENDIZAJE: CASO DE LA UNIVERSIDAD SAN MARCOS (USAM), III CUATRIMESTRE 2025

MODALIDAD DE TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN CURRÍCULUM

SUSTENTANTE

JAZMÍN PAOLA CAMPOS GARCÍA

TUTOR

JIMMY JESÚS OBANDO CALDERÓN

SEDE CENTRAL

NOVIEMBRE, 2025

Contenidos

Contenidos 2
Índice de tablas 6
Índice de figuras 7
Dedicatoria 8
Agradecimiento 9
Resumen 10
Abstract 11
CAPÍTULO I: 12
Capítulo I Planteamiento del problema 13
Planteamiento del problema 13
Objetivos 17
Objetivo General 17
Objetivos Específicos 17
Justificación 18
Antecedentes 20
Antecedentes nacionales. 20
Antecedentes internacionales 28
Proyecciones 34
Limitaciones 35
CAPÍTULO II: 36
Capítulo II: Marco teórico 37
Educación superior en Costa Rica. 38
Historia. 38
Cambios en cobertura y acceso (privadas vs públicas). 39
Políticas de aseguramiento de la calidad. 39
Modelos educativos virtuales 41

Proceso de aprendizaje en la presencialidad remota 41
Enfoques pedagógicos. 42
El currículo en programas virtuales 42
Adaptaciones curriculares. 43
Modalidad de educación virtual. 43
Estrategias didácticas. 44
Sesiones sincrónicas y asincrónicas. 44
Ventajas 45
Desafíos 45
Presencialidad remota 45
Ventajas 46
Desafíos 46
Factores que influyen en la percepción del aprendizaje. 47
Universidad San Marcos (USAM). 48
Reseña histórica institucional. 48
Ubicación. 48
Misión institucional 48
Visión institucional 49
Valores institucionales 49
Oferta académica 49
Reconocimientos y acreditaciones 51
Rectoría 52
Modelo educativo 52
Modalidad de enseñanza. 52
Plataforma institucional 53

Bibliotecas virtuales 53
Recursos 53
Política y reglamentos institucionales 54
Tipos de clases. 54
Población estudiantil 55
CAPÍTULO III: 56
Capítulo III: Marco metodológico 57
Paradigma de investigación 57
Tipo de investigación 58
Enfoque de investigación 58
Diseño de investigación 59
Fuentes de información 60
Fuentes de información primarias 60
Fuentes de información secundarias 61
Participantes del estudio 61
Muestra 61
Tipo de muestreo 62
Variables de análisis 63
Pregunta problema 63
Objetivo general 63
Técnicas e instrumentos de recolección de datos 66
Técnica 66
Encuesta 66
Instrumento 67
Confiabilidad 67
Validez 69

Proceso para la recolección 71
Técnica de análisis de datos 73
Aspectos éticos 73
CAPÍTULO IV: 75
Capítulo IV: Análisis de Resultados 76
Análisis de hallazgos cuantitativos 76
Análisis de los hallazgos cualitativos 104
Categorización y análisis 105
Categoría: Percepción del aprendizaje. 105
Categoría: Factores que influyen en la experiencia educativa. 106
Categoría: Relación entre la percepción del aprendizaje y los factores que influyen 108
CAPÍTULO V: 110
Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones 111
Conclusiones 111
Recomendaciones 113
Referencias 116
APÉNDICE 126

Índice de tablas

Tabla 1 Variables de análisis _____ 63
Tabla 2 Ítems de la Escala Likert _____ 76
Tabla 3 Categorización _____ 104

Índice de figuras

Figura 1 Esqueme de temas y subtemas ____ 37
Figura 2 Formulario Google Forms de captación de participantes ____ 71
Figura 3 Formulario Google Forms del cuestionario estructurado ____ 72
Figura 4 Claridad de las explicaciones docentes ____ 79
Figura 5 Organización de clases y tiempos ____ 80
Figura 6 Oportunidades para expresar dudas ____ 82
Figura 7 Facilidad de uso de plataformas digitales ____ 83
Figura 8 Disponibilidad de materiales digitales ____ 84
Figura 9 Motivación para participar ____ 86
Figura 10 Participación en actividades virtuales ____ 87
Figura 11 Sentido de pertenencia al grupo ____ 88
Figura 12 Recursos tecnológicos y conectividad ____ 90
Figura 13 Satisfacción con los aprendizajes ____ 91
Figura 14 Logro de aprendizajes significativos ____ 93
Figura 15 Adaptación de actividades y evaluaciones ____ 94
Figura 16 Pertinencia de los contenidos del curso ____ 95
Figura 17 Dominio docente de herramientas digitales ____ 97
Figura 18 Estabilidad y confiabilidad de plataformas ____ 98
Figura 19 Disponibilidad de apoyo técnico ____ 99
Figura 20 Acompañamiento docente ____ 100
Figura 21 Calidad general de la experiencia educativa ____ 102

Dedicatoria

A Dios, por darme la sabiduría, la fortaleza y la serenidad necesarias para culminar este proceso.

A mi hija Alina, por ser mi mayor motivo para continuar.

A mi esposo Arley, por su apoyo incondicional, su paciencia y por motivarme a no rendirme aun en los momentos más desafiantes.

A don Édgar Salgado García, por su guía, acompañamiento e instrucción, que marcaron una huella profunda en mi formación profesional.

A los profesores de la Universidad San Marcos, por su compromiso, enseñanza y ejemplo.

Este logro representa la concreción de un sueño, el fruto del esfuerzo, la constancia y el amor de quienes creyeron en mí.

Jaz

Agradecimiento

Culminar esta licenciatura ha sido una experiencia de crecimiento, esfuerzo y aprendizaje constante. En este camino no he estado sola; muchas personas fueron parte esencial de este logro, y a cada una de ellas les expreso mi más sincero agradecimiento.

Durante todo el proceso, conté con el apoyo incondicional de mi esposo Arley, quien me acompañó con amor, paciencia y aliento en los momentos más desafiantes. Mi mamá fue una guía espiritual invaluable, siempre recordándome que el Espíritu Santo me acompañaba y que todo saldría bien. Mis hermanas Grettel y Shirley estuvieron presentes con palabras de ánimo y motivación, y tanto mi suegra doña Maru, como mi cuñada Rebeca me brindaron un apoyo emocional y económico que me permitió continuar con tranquilidad y confianza.

Agradezco profundamente a don Édgar Salgado García, por su guía constante, por instruirme con sabiduría y brindarme retroalimentación valiosa. Su confianza y enseñanza marcaron una diferencia importante en mi formación. También expreso mi reconocimiento a los profesores de la Universidad San Marcos, por su compromiso, dedicación y acompañamiento a lo largo de toda la carrera.

Extiendo mi gratitud a todos los participantes de la USAM que colaboraron en la investigación, por su disposición y tiempo para contribuir con este estudio. De igual manera, agradezco a la USAM por facilitar la información necesaria y ofrecer un entorno de aprendizaje que me permitió crecer tanto personal como profesionalmente.

Finalmente, deseo expresar un agradecimiento muy especial a mi tutor, M.Sc. Jimmy Jesús Obando Calderón, por su orientación, paciencia y por compartir sus conocimientos con tanta entrega y empatía.

Este trabajo representa el esfuerzo conjunto de todas las personas que creyeron en mí, me alentaron y me acompañaron en este camino. A cada uno, gracias por formar parte de este logro.

Resumen

La investigación analizó la percepción del aprendizaje de los estudiantes de la Universidad San Marcos en la modalidad presencial remota, con el propósito de comprender cómo viven esta experiencia educativa y qué factores influyen en su desarrollo académico. Se establecieron los siguientes objetivos: identificar los factores que inciden en la percepción del aprendizaje, determinar las ventajas y limitaciones de la modalidad, analizar la relación entre el rol docente y dicha percepción, y explorar las condiciones institucionales y tecnológicas que intervienen en la experiencia.

Se realizó el estudio bajo un paradigma naturalista, con enfoque mixto y diseño convergente, integrando datos cuantitativos y cualitativos mediante triangulación. La investigación fue descriptiva y se enfocó en interpretar las percepciones de los estudiantes sobre la modalidad presencial remota. Se aplicó un cuestionario a una muestra de 20 estudiantes de Bachillerato y Licenciatura, con ítems tipo Likert y preguntas abiertas. Se integraron los datos cuantitativos procesados con estadística descriptiva y las respuestas abiertas categorizadas temáticamente para comprender el fenómeno en su totalidad.

Los resultados evidencian que el estudiantado valora la flexibilidad de la modalidad y reconoce como factores clave el acompañamiento docente, la claridad en las explicaciones y la retroalimentación oportuna. Entre las principales limitaciones destacan la conectividad, la participación entre pares y la gestión del tiempo. Se concluye que la modalidad presencial remota puede consolidarse como alternativa eficaz si se fortalecen la mediación pedagógica, el apoyo tecnológico y la comunicación humana.

Palabras clave: educación superior; modalidad presencial remota; percepción del aprendizaje; acompañamiento docente; mediación pedagógica.

Abstract

The research analyzed the learning perception of students at Universidad San Marcos regarding the remote face-to-face modality, aiming to understand how they experience this educational environment and which factors influence their academic development. The following objectives were established: to identify the factors that affect learning perception, to determine the advantages and limitations of the modality, to analyze the relationship between the teacher's role and such perception, and to explore the institutional and technological conditions involved in the experience.

The study was conducted under a naturalistic paradigm, with a mixed approach and a convergent design, integrating quantitative and qualitative data through triangulation. It was a descriptive research focused on interpreting students' perceptions of the remote face-to-face modality. A questionnaire was applied to a sample of 20 undergraduate and graduate students, including Likert-type items and open-ended questions. Quantitative data were processed using descriptive statistics, while open-ended responses were thematically categorized to understand the phenomenon comprehensively.

The results show that students value the flexibility of the modality and recognize teacher support, clarity of explanations, and timely feedback as key factors. The main limitations identified include connectivity issues, limited peer participation, and time management challenges. It is concluded that the remote face-to-face modality can be consolidated as an effective educational alternative if pedagogical mediation, technological support, and human communication are strengthened.

Keywords: higher education; remote face-to-face modality; learning perception; teacher support; pedagogical mediation

CAPÍTULO I:
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Capítulo I Planteamiento del problema

En este capítulo se aborda la principal problemática que implica la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad San Marcos en la modalidad presencial remota y su justificación en el contexto de educación superior costarricense. Se analiza qué tanto conocen los estudiantes este ambiente educativo y qué actores influyen en su experiencia educativa, para proponer recomendaciones que mejoren continuamente los procesos educativos. A lo largo del capítulo, se establecen los objetivos que guían el desarrollo de la investigación y se presentan los antecedentes nacionales e internacionales más significativos, lo que permite contextualizar el estudio y fundamentar la necesidad de profundizar en esta línea de análisis. Finalmente, se exponen las proyecciones y limitaciones propias de la investigación, delimitando el alcance del trabajo y orientando su contribución académica.

Planteamiento del problema

La educación superior, como muchos otros ámbitos, se ha visto obligada a adaptarse rápidamente a nuevas realidades. En los últimos años, marcados por transformaciones globales significativas, entre ellas la pandemia por COVID-19, las universidades enfrentaron el desafío de repensar no solo cómo enseñar, sino también cómo acompañar a sus estudiantes sin la presencia física como eje central. Esta situación evidenció la necesidad de rediseñar las estrategias pedagógicas tradicionales, promoviendo entornos virtuales más flexibles, inclusivos y sostenibles. Así mismo, expuso brechas en el acceso, la preparación tecnológica y la formación docente, lo cual generó un debate sobre la calidad del aprendizaje en modalidades alternativas.

En este contexto, la adaptación no fue únicamente técnica, sino también humana, ya que exigió sensibilidad ante las necesidades emocionales, sociales y cognitivas de las personas estudiantes. La presencialidad remota emergió, así como la modalidad que, si bien intenta mantener la estructura académica tradicional, plantea interrogantes sobre la percepción del aprendizaje, el vínculo con el conocimiento y el rol activo del estudiante.

En ese contexto, la modalidad presencial remota surgió como una alternativa viable para dar continuidad al quehacer universitario en tiempos de cambio e incertidumbre. Conviene aclarar que la educación virtual, es la que se desarrolla totalmente en línea de manera asincrónica, sin requerir conexión en tiempo real; la educación híbrida, es la que combina clases

presenciales físicas con encuentros virtuales; y la presencialidad remota, que mantiene la estructura de la presencialidad (horarios, duración, contenidos), pero se imparte mediante plataformas digitales de forma sincrónica. Esta última es la que aplica la Universidad San Marcos y es el centro de este estudio.

Esta modalidad combina clases sincrónicas en línea con la estructura de la educación presencial, manteniendo horarios, programas y contacto directo entre docentes y estudiantes. Sin embargo, su implementación ha traído consigo nuevas complejidades: no todas las personas aprenden igual en entornos mediados por pantallas, ni todos los docentes dominan las herramientas digitales con la misma fluidez. Si bien ha sido clave para garantizar la continuidad de los procesos formativos, también ha dejado abiertas muchas preguntas sobre su impacto real en la experiencia educativa, en especial en lo que respecta a la motivación, la comprensión de los contenidos, la interacción significativa y la percepción del aprendizaje por parte del estudiantado.

De acuerdo con Ureña-Hernández y Corrales-Escalante (2022), esta modalidad "mantiene las condiciones curriculares de la modalidad presencial (horarios, duración, contenidos), pero las clases se imparten de forma sincrónica a través de plataformas virtuales como Microsoft Teams" (p. 3). En otras palabras, el modelo conserva la estructura académica, pero cambia el medio. Esto ha permitido mayor flexibilidad, sí, pero también ha puesto en evidencia obstáculos como la falta de conectividad adecuada, la limitada formación docente en entornos digitales y la necesidad de un acompañamiento más cercano (Hernández-Suárez et al., 2022; Remesal & Villarroel, 2023).

Para comprender a fondo este fenómeno, es necesario revisar algunas ideas clave: el aprendizaje, el currículo y la propia noción de presencialidad remota. Estos tres elementos están estrechamente vinculados y resultan fundamentales para analizar cómo se vive y se percibe el proceso formativo en contextos mediados por la tecnología. Desde el enfoque constructivista, se entiende que aprender no es simplemente recibir información, sino construir activamente significados en interacción con los demás y con los contenidos (Hernández-Suárez et al., 2022).

Esta visión resalta el papel protagónico del estudiante y el valor del acompañamiento docente como facilitador del aprendizaje. En consecuencia, el currículo, no puede verse únicamente como un documento técnico o administrativo, sino una guía intencionada que estructura qué se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa, y que debe adaptarse a los nuevos entornos de enseñanza. Bajo esta perspectiva, repensar el currículo implica también cuestionar

cómo garantizar aprendizajes significativos en una modalidad que transforma los tiempos, espacios y formas tradicionales de interacción pedagógica.

La presencialidad remota desafía estas estructuras tradicionales, al requerir el rediseño de prácticas pedagógicas adaptadas a entornos digitales, en los que cobran especial relevancia el acompañamiento docente, la autonomía del estudiante y el dominio de herramientas tecnológicas (Hernández-Suárez et al., 2022). Estos factores son determinantes para garantizar una experiencia formativa significativa y equitativa en modalidades híbridas.

En Costa Rica, un estudio en la Universidad Nacional, sede Pérez Zeledón, mostró que la modalidad presencial remota ayudó a dar continuidad a las clases en 2020, pero también reveló limitaciones en el acceso tecnológico y en la percepción del aprendizaje (Ureña-Hernández&Corrales-Escalante, 2022). De forma similar, Chanto Espinoza y Mora Peralta (2021) identificaron efectos negativos como estrés, desmotivación y sobrecarga, sobre todo en cursos teóricos.

A nivel internacional, Remesal y Villarroel (2023) hallaron que, aunque los estudiantes aprecian la flexibilidad del modelo híbrido, también perciben una pérdida en la profundidad del aprendizaje y en la equidad al evaluar. Por otra parte, Hernández-Suárez et al. (2022) resaltan que las percepciones estudiantiles dependen en gran medida del acompañamiento docente y el diseño instruccional.

En el caso costarricense, en universidades como la Universidad San Marcos (USAM), no se cuenta con investigaciones que analicen cómo perciben los estudiantes su aprendizaje en la modalidad presencial remota. Este vacío es significativo porque, aunque existen aportes en otras universidades del país y en contextos internacionales, la realidad particular de la USAM permanece sin explorar. La ausencia de estudios locales limita la comprensión de los retos, logros y necesidades propias de esta institución, lo que refuerza la pertinencia de este trabajo.

La percepción estudiantil constituye una fuente primaria indispensable para valorar la calidad de cualquier modalidad educativa, ya que permite conocer directamente cómo se vive el proceso formativo y qué aspectos requieren mejora. Además, otorga insumos fundamentales para la toma de decisiones académicas y estratégicas dentro de la institución.

La importancia de este estudio es analizar la experiencia de los estudiantes de la USAM durante el II cuatrimestre de 2025, en el marco de la modalidad presencial remota, para identificar factores que afectan o favorecen su percepción del aprendizaje. Esta modalidad, al

integrarse como práctica regular en la oferta académica de la institución, debe evaluarse desde la voz estudiantil, ya que son los propios estudiantes quienes valoran la efectividad de las estrategias docentes, la claridad de los contenidos y el uso de recursos tecnológicos.

Además, esta investigación representa una oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de la universidad, optimizando el diseño curricular y fortaleciendo las competencias digitales tanto de docentes como de estudiantes. Los hallazgos permitirán tomar decisiones fundamentadas para consolidar una oferta educativa más inclusiva, pertinente y de calidad, adaptada a las necesidades del entorno actual.

El propósito es aportar herramientas que permitan fortalecer la modalidad presencial remota en la USAM, mediante la comprensión de las percepciones estudiantiles sobre su proceso de aprendizaje. Esto permitirá orientar ajustes curriculares, reforzar las estrategias pedagógicas y optimizar el uso de tecnologías educativas, con el fin de mejorar la calidad de la experiencia formativa en esta modalidad.

Por tanto, la pregunta es:

¿Cuál es la percepción del aprendizaje por modalidad presencial remota de los estudiantes de la Universidad San Marcos (USAM) durante el III cuatrimestre 2025?

Objetivos

Objetivo general

Analizar la percepción del aprendizaje por modalidad presencial remota de los estudiantes de la Universidad San Marcos (USAM) durante el III cuatrimestre 2025

Objetivos específicos

1. Describir las percepciones que tienen los estudiantes de la USAM sobre su proceso de aprendizaje en la modalidad presencial remota.
2. Identificar los factores que influyen en la experiencia educativa de los estudiantes en la modalidad presencial remota.
3. Determinar la relación entre las percepciones de aprendizaje y los factores que influyen en la experiencia educativa de los estudiantes en la modalidad presencial remota.

Justificación

La presente investigación surge de la necesidad de comprender cómo los estudiantes universitarios de la Universidad San Marcos perciben su aprendizaje en la modalidad presencial remota, una modalidad que se consolidó con fuerza durante la pandemia y que continúa siendo una alternativa educativa viable en la actualidad. Aunque este modelo permitió garantizar la continuidad de la educación superior en contextos de emergencia, su implementación generó nuevas experiencias, desafíos y percepciones que merecen ser analizados desde la voz del estudiante. De allí la importancia de indagar cómo viven, interpretan y valoran su proceso de aprendizaje dentro de este entorno, en comparación con la presencialidad tradicional.

El estudio se justifica, en primer lugar, porque responde a un contexto educativo nacional donde las instituciones universitarias han debido adaptar rápidamente sus estrategias de enseñanza, evaluación y acompañamiento, enfrentándose a las brechas tecnológicas, pedagógicas y emocionales que trajo consigo la virtualización repentina de los procesos académicos. Según Salas-Cabrera et al. (2022), la transición hacia la presencialidad remota en Costa Rica evidenció tanto la capacidad de adaptación institucional como la necesidad de fortalecer la mediación pedagógica y el uso pertinente de las tecnologías para mantener la calidad del aprendizaje. En este sentido, conocer cómo los estudiantes experimentan este cambio permite aportar evidencia útil para la mejora continua de la docencia universitaria y de las políticas internas de la institución.

En segundo lugar, este trabajo cobra relevancia social porque contribuye a la comprensión de los factores humanos y emocionales implicados en la educación universitaria a distancia. Más allá de los aspectos técnicos, la experiencia de aprendizaje en modalidad presencial remota involucra elementos de interacción, acompañamiento docente y sentido de pertenencia. Bonilla-Villalobos y Ulate-Sánchez (2025) destacan que la mediación pedagógica se convierte en un elemento esencial para garantizar experiencias de aprendizaje significativas, dado que el acompañamiento del docente y la claridad en las estrategias comunicativas influyen directamente en la percepción del aprendizaje del estudiante. De ahí que este estudio aporte una mirada integral sobre cómo estos factores inciden en la forma en que los estudiantes valoran su aprendizaje.

Además, la investigación posee una justificación institucional, ya que los resultados servirán como insumo para fortalecer los procesos académicos de la Universidad San Marcos,

identificar las fortalezas y debilidades percibidas por los estudiantes permitirá orientar estrategias de mejora en la docencia, la comunicación educativa y el soporte tecnológico, con lo que se fomenta una experiencia formativa más coherente con las necesidades actuales de los universitarios. Como señala Montero Vargas (2023), los entornos virtuales promueven nuevas dinámicas de colaboración y participación entre estudiantes, pero su efectividad depende de la calidad del diseño pedagógico y del compromiso de las partes involucradas.

Por otra parte, el estudio se justifica desde una perspectiva académica, al contribuir a la comprensión del aprendizaje como fenómeno complejo, influido por condiciones personales, familiares, institucionales y tecnológicas. La modalidad presencial remota ha transformado la forma en que se enseña y aprende, demandando nuevas competencias digitales tanto de docentes como de estudiantes. Comprender cómo estos factores impactan la percepción del aprendizaje permite generar conocimiento aplicable a futuras investigaciones y promover modelos educativos más inclusivos y sostenibles.

Finalmente, esta investigación tiene una justificación personal y ética, al reflejar el interés genuino por mejorar la calidad de la educación universitaria costarricense. Escuchar la voz de los estudiantes y reconocer sus experiencias, representa un paso fundamental hacia una enseñanza más empática, flexible y adaptada a las realidades del siglo XXI. A través de este estudio se busca no solo identificar las percepciones predominantes, sino también generar una reflexión profunda sobre el sentido del aprendizaje en entornos mediados por la tecnología y la responsabilidad compartida de docentes e instituciones en su fortalecimiento continuo.

Antecedentes

Snyder (2024) sostiene que la revisión de literatura es fundamental en la investigación porque organiza el conocimiento existente, identifica vacíos y orienta el desarrollo teórico y futuras investigaciones. Para la construcción de esta sección, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de la literatura, considerando investigaciones realizadas en contextos nacionales e internacionales.

Para entender cómo se ha tratado la modalidad presencial remota y qué aspectos han impactado en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios, es crucial revisar estudios anteriores a nivel nacional e internacional. Estos antecedentes ayudan a reconocer elementos comunes, como las condiciones tecnológicas, las estrategias de enseñanza usadas y los aspectos emocionales relacionados con esta modalidad. Esto proporciona una base firme para situar el estudio y guiar el análisis de los resultados. Dentro de los estudios realizados se encuentran países como Costa Rica, Panamá, Brasil, Ecuador, México, Argentina, Colombia, Uruguay, Bolivia, España, Paraguay y Perú.

Antecedentes nacionales.

En Costa Rica, varias investigaciones han examinado los desafíos y oportunidades de la educación en modalidad presencial remota, especialmente debido a la pandemia de COVID-19. Estos estudios han tratado temas como la brecha digital, la adaptación de las metodologías de enseñanza, la interacción entre docentes y estudiantes, y el impacto emocional en el aprendizaje. Analizar estas contribuciones nacionales ayuda a entender mejor la realidad local y a hacer comparaciones con otras experiencias en el extranjero.

En el marco de las investigaciones realizadas en el país sobre la modalidad presencial remota, destaca el trabajo de Ureña-Hernández y Corrales-Escalante (2022), quienes llevaron a cabo un estudio en la sede Regional Brunca, campus Pérez Zeledón, de la Universidad Nacional de Costa Rica, durante el segundo semestre del 2020, sobre la percepción de la experiencia educativa del estudiantado bajo la modalidad presencial remota y el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El objetivo principal de la investigación fue indagar cómo percibían los estudiantes dicha experiencia educativa en este contexto híbrido.

El estudio se enmarcó en el paradigma positivista con un enfoque cuantitativo de alcance exploratorio, utilizando un diseño no experimental, transversal y exploratorio. La muestra estuvo

conformada por 82 estudiantes seleccionados mediante muestreo probabilístico aleatorio simple, pertenecientes a cuatro carreras del campus Pérez Zeledón. La recolección de datos se realizó a través de una encuesta estructurada con 21 preguntas cerradas, administrada por medio de Google Forms y validada por juicio de expertos. Los datos fueron tabulados y analizados con Microsoft Excel.

Entre los resultados, la mayoría del estudiantado consideró que la modalidad presencial remota fue medianamente o bastante apropiada para el aprendizaje. De acuerdo con Ureña-Hernández y Corrales-Escalante (2022), los resultados revelaron que la mayoría del estudiantado consideró que la modalidad presencial remota es apropiada para el aprendizaje, mencionando beneficios como el ahorro en transporte, el acceso a clases grabadas y el desarrollo del autoaprendizaje. No obstante, también se señalaron problemas de conectividad, concentración y manejo del tiempo. Si bien el 82 % refirió haber logrado aprendizajes significativos, un 18 % tuvo dificultades tecnológicas o pedagógicas. Además, se evidenció preferencia por combinar clases sincrónicas y asincrónicas junto con metodologías tradicionales adaptadas al entorno virtual.

Este antecedente resulta relevante para esta investigación, pues ofrece un referente nacional que evidencia tanto los beneficios como las limitaciones de la modalidad presencial remota. Dichos hallazgos constituyen una base comparativa valiosa para analizar y contrastar la experiencia de los estudiantes de la Universidad San Marcos durante el II cuatrimestre de 2025.

Asimismo, otro estudio nacional relevante para esta investigación es el artículo de Chanto Espinoza y Loáiciga Gutiérrez (2022), quienes analizaron las percepciones estudiantiles sobre la conectividad en la educación superior durante la pandemia de COVID-19, con una muestra de 302 estudiantes de cuatro universidades públicas del cantón de Liberia, Guanacaste. Los autores indicaron que disponer de una conectividad adecuada favoreció de manera significativa el desempeño académico, mientras que su ausencia representó un obstáculo importante para acceder a la educación remota (Chanto Espinoza & Loáiciga Gutiérrez, 2022).

El estudio se llevó a cabo mediante un enfoque cuantitativo, descriptivo y no experimental, con alcance longitudinal. Se aplicó un cuestionario en línea a través de Google Forms, enviado por correo electrónico y WhatsApp, utilizando una escala Likert de cinco puntos. La muestra, de tipo no probabilístico, estuvo conformada por estudiantes de la Universidad

Nacional, la Universidad de Costa Rica, la Universidad Estatal a Distancia y la Universidad Técnica Nacional (Chanto Espinoza & Loáiciga Gutiérrez, 2022).

Los resultados del estudio demostraron que existía una gran desigualdad en el acceso a Internet y a dispositivos tecnológicos entre los estudiantes universitarios. Muchos reportaron conexiones deficientes y, según Chanto Espinoza y Loáiciga Gutiérrez (2022), algunos ni siquiera contaban con acceso en sus hogares, por lo que recurrían a redes en lugares públicos o en casas ajenas. También se identificó que la mayoría utilizó *laptops* y teléfonos móviles para sus clases a distancia, siendo Zoom, Moodle y WhatsApp, las plataformas más utilizadas.

Los hallazgos del estudio reflejaron la presencia de dificultades emocionales y académicas entre los estudiantes; según Chanto Espinoza y Loáiciga Gutiérrez (2022), existieron situaciones de estrés, problemas psicológicos y una idea compartida de que el acceso a la conectividad no es equitativo. Los autores también afirmaron que la carencia de recursos tecnológicos en muchos hogares, impactó negativamente la calidad de la educación remota y contribuyó a la desmotivación y la soledad.

El estudio proporciona una base relevante para analizar la percepción del aprendizaje en la modalidad presencial remota, ya que facilita la comparación de condiciones tecnológicas, pedagógicas y emocionales durante la pandemia. Además, permite identificar brechas persistentes, como la desigualdad en el acceso a la conectividad en zonas rurales y factores clave como el estrés o la necesidad de metodologías adaptativas; según Chanto Espinoza y Loáiciga Gutiérrez (2022), se recomienda implementar actividades sincrónicas breves, ofrecer apoyo tecnológico y promover una comunicación más efectiva entre docentes y estudiantes.

En la misma línea, Vega Umaña y Barrantes Aguilar (2022) desarrollaron un estudio nacional relevante enfocado en la percepción de los estudiantes costarricenses sobre la enseñanza virtual de la asignatura Metodología de la Investigación Científica en la educación superior. El objetivo de su investigación consistió en analizar cómo variables como la edad, el sexo y los conocimientos previos en investigación, incidieron en la percepción y preferencia del estudiantado respecto a la modalidad presencial o virtual.

Se empleó un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, que es transversal y de tipo correlacional. La investigación se realizó con 295 estudiantes de licenciatura que estaban inscritos en el III ciclo de 2021 en la sede central de la Universidad Florencio del Castillo

(UCA), en Cartago. En este contexto, la virtualidad se entendió como el uso de herramientas tecnológicas, plataformas digitales y aulas virtuales en la educación.

Los resultados del estudio indicaron una clara preferencia por la modalidad virtual para la realización de seminarios de trabajos finales de graduación, independientemente de variables como la edad, el sexo o los conocimientos previos en investigación. No obstante, el campo de estudio marcó una diferencia en la percepción de las modalidades; según Vega Umaña y Barrantes Aguilar (2022), se evidenció además una preocupante falta de conocimientos académicos sobre investigación, ya que muchos estudiantes reportaron niveles muy bajos en este aspecto pese a su experiencia previa. De igual forma, casi la mitad de los encuestados valoró negativamente la comunicación institucional, identificándola como un área prioritaria de mejora en la gestión universitaria.

Este estudio aporta información importante para esta investigación. Primero, se confirma que los estudiantes valoran positivamente la virtualidad, especialmente en cursos como los seminarios de TFG. Esto sugiere que es importante considerar las características del curso y la disciplina al implementar modelos híbridos. En segundo lugar, el descubrimiento de que factores personales como la edad o el sexo no influyen en la preferencia por la modalidad, pero que sí lo hace el tipo de carrera, sugiere la necesidad de adaptar las estrategias de enseñanza según el área de estudio. Finalmente, la falta de conocimientos previos y de comunicación en la institución resalta la necesidad de un diseño de enseñanza claro y adaptado, especialmente en modalidades que requieren más independencia del estudiante, como la presencialidad remota.

Estas condiciones pueden influir en cómo se percibe el aprendizaje y su efectividad en entornos virtuales o híbridos, por lo que deben ser consideradas en investigaciones y planes de mejora educativa.

A su vez, Salas-Cabrera et al. (2022) presentaron un artículo relevante que contribuyó a la comprensión de la percepción estudiantil sobre el aprendizaje en modalidad presencial remota en Costa Rica. El estudio tuvo como propósito conocer cómo los estudiantes de grado y posgrado de Ciencias del Movimiento Humano valoraron los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación durante la pandemia de COVID-19.

El estudio adoptó un método cualitativo descriptivo y trabajó con una muestra de 23 estudiantes de grado y posgrado de la Universidad Nacional de Costa Rica, cuyas edades iban de 19 a 45 años; según Salas-Cabrera et al. (2022) la información se obtuvo a través de entrevistas

semiestructuradas validadas por especialistas en pedagogía, y luego se analizaron por medio de la categorización de temáticas afines.

Los resultados del estudio reflejaron que los estudiantes valoraron más el aprendizaje presencial en el aula; sin embargo, también reconocieron que la presencialidad remota podía ser una estrategia efectiva para aprovechar el tiempo y los recursos, en especial en asignaturas de carácter teórico. Además, según Salas-Cabrera et al. (2022), el estudiantado sugirió que las evaluaciones deberían enfocarse en actividades que fomentaran la investigación y la aplicación práctica del conocimiento, y que las clases presenciales tendrían que orientarse al desarrollo de habilidades prácticas y para la vida.

Una conclusión importante del estudio es que la presencialidad remota se vio como una opción adecuada para enseñar contenidos teóricos, mientras que la presencialidad física debería usarse para el trabajo práctico. Esto muestra el potencial de modelos híbridos bien organizados de acuerdo con Salas-Cabrera et al. (2022). Este descubrimiento es muy importante para futuras investigaciones en el contexto de la educación presencial remota, ya que ayuda a entender cómo cambian las percepciones de los estudiantes después de una fase inicial de adaptación obligatoria a la virtualidad.

El estudio ofrece una buena base para evaluar si en 2025 se ha establecido una estrategia de clases en línea que satisfaga las necesidades de los estudiantes. Además, sugiere que tener un buen balance entre la teoría en línea y la práctica en el aula puede ser una forma efectiva en la educación universitaria actual.

Entre los estudios identificados, la investigación titulada Resultados Del Primer Curso De Traducción Completamente Virtual e Interactivo en Costa Rica, ofreció un análisis de la implementación del curso LM-1433: Traducción III, como una experiencia pionera en la virtualización de la enseñanza de la traducción en la Universidad de Costa Rica. El propósito fue resumir los recursos utilizados, evaluar las percepciones del estudiantado y formular recomendaciones para docentes interesados en la educación virtual (Salazar Alpízar, 2013).

El estudio ubicó la experiencia dentro del contexto costarricense, mostrando cómo las universidades públicas expandieron la virtualidad. La UNED comenzó con plataformas virtuales en 1995 y la UCR, desde la creación de la Unidad METICS en 2006, incrementó la oferta de aulas virtuales; la Maestría en Estadística fue el primer curso virtual en esa universidad en 2009

y Traducción III, en 2010, pionero en bachillerato, según el análisis de este proceso (Salazar Alpízar, 2013).

La metodología del estudio combinó observación directa, cuestionarios aplicados a los 14 estudiantes del curso, entrevistas a expertos y análisis documental, utilizando además diversas herramientas de Moodle y recursos Web 2.0. Se incorporaron tres encuentros presenciales solo para trámites administrativos y exámenes, reafirmando el carácter virtual del curso.

El análisis de los resultados evidenció una valoración muy positiva por parte del estudiantado, que destacó la flexibilidad, la autonomía en el acceso a los recursos y la comunicación fluida con la docente. Sin embargo, según Salazar Alpízar (2013), también se presentaron desafíos como el exceso de carga horaria, ya que la mayoría invirtió más tiempo del previsto, así como dificultades técnicas al principio y la ausencia de espacios sincrónicos para resolver dudas.

A partir de esta experiencia, se concluyó que la educación virtual demanda un enfoque que combine la autonomía del estudiante con una presencia docente permanente. Se recomendó preparar previamente el curso, responder correos con rapidez, utilizar todas las herramientas tecnológicas disponibles y ofrecer instrucciones claras y repetidas. Además, se subrayó la importancia de contar con normativas claras para regular la carga docente, pues el tiempo requerido para la virtualidad fue considerablemente superior al contemplado en los contratos académicos (Salazar Alpízar, 2013).

Este estudio resulta relevante para investigaciones sobre la percepción del aprendizaje en modalidades como la presencialidad remota, ya que ofrece evidencia empírica temprana sobre la viabilidad y aceptación de experiencias virtuales completas, anticipando muchos de los desafíos actuales: la gestión del tiempo, la importancia de la comunicación docente-estudiante y la necesidad de planificación anticipada. También resalta la utilidad de las tecnologías para fomentar la participación del estudiante, lo cual puede aplicarse directamente a contextos híbridos o remotos que combinen autonomía con acompañamiento pedagógico efectivo.

Asimismo, el ensayo académico titulado Desafíos Económicos, Socioafectivos y Académicos del regreso a la Educación presencial pos-COVID-19: *experiencia del estudiantado*, elaborado por Guillén Cordero (2024), constituye un valioso aporte para comprender los efectos del retorno a la presencialidad luego de un período prolongado de virtualidad obligatoria. El estudio tuvo como propósito describir los principales desafíos que enfrentó el estudiantado de la

Escuela de Secretariado Profesional (ESP) de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) al reincorporarse a la modalidad presencial tras dos años de estudios virtuales, así como analizar las medidas de flexibilidad curricular que facilitaron esta transición.

A pesar de que no se realizó un estudio empírico con un diseño metodológico establecido, se utilizó una encuesta aplicada a 70 estudiantes, cuyas observaciones facilitaron el análisis cualitativo de la experiencia. Según Guillén Cordero (2024), el 84,3 % del alumnado consideró como un reto importante el costo del transporte, seguido por un 77,1 % que mencionó los gastos de alimentación y desplazamiento, especialmente en días con clases presenciales y virtuales. También se identificó que, durante la virtualidad, la mayoría de los recursos se destinaron a la conexión y a los dispositivos; pero, al reanudarse la presencialidad, se debió recaer en gastos significativos de transporte, alojamiento y alimentación, lo que supuso un desafío considerable.

El ensayo mostró que el confinamiento afectó el estado emocional del estudiantado, pues el aislamiento social, la monotonía del encierro y la carencia de estímulos externos provocaron en algunos casos ansiedad, aburrimiento y desmotivación. Según Guillén Cordero (2024), estas condiciones incrementaron la vulnerabilidad de los estudiantes y deterioraron sus habilidades sociales y de aprendizaje. La rutina y la ausencia de desafíos para aprender cosas nuevas pueden generar sentimientos de enojo y frustración.

El ensayo recoge una diversidad de opiniones en el campo académico. El 80 % de los alumnos evaluó de manera favorable los beneficios de la virtualidad, resaltando la posibilidad de acceder a los recursos didácticos con regularidad y la optimización del tiempo. Un 61 % afirmó que entendía mejor los contenidos cuando el profesor los explicaba presencial, lo que demuestra que, aunque la educación remota trajo beneficios logísticos, el modelo presencial brinda importantes ventajas pedagógicas (Guillén Cordero, 2024).

En este sentido, Guillén Cordero (2024) explica que, aunque su documento no analiza de forma específica la modalidad presencial remota, la contempla como una de las estrategias aplicadas por las instituciones durante la pandemia. La autora indica que esta modalidad permite participar en actividades educativas desde diversos lugares, ya sea en tiempo real o de manera diferida, lo que posibilitó a la Escuela de Secretariado Profesional (ESP) mantener la continuidad académica pese al cierre de las instalaciones físicas

Este ensayo representa un antecedente relevante para esta investigación sobre la percepción del aprendizaje en modalidad presencial remota en el contexto costarricense universitario del año 2025, ya que documenta con claridad los factores económicos, emocionales y académicos que inciden en la experiencia educativa posterior a la virtualidad. Comprender cómo estos desafíos fueron enfrentados por el estudiantado, y cómo las instituciones respondieron mediante estrategias de flexibilización curricular, ofrece un marco contextual importante para analizar la evolución de las percepciones estudiantiles en escenarios educativos híbridos.

Antecedentes internacionales

En el ámbito internacional, diversas investigaciones han abordado la educación en modalidad presencial remota y sus implicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos estudios ofrecen perspectivas valiosas para comprender cómo diferentes contextos educativos han enfrentado retos y oportunidades similares, permitiendo identificar tendencias, estrategias efectivas y lecciones aprendidas que enriquecen el análisis de la presente investigación.

Para comenzar, resulta relevante el estudio desarrollado por Escandón-Nagel et al. (2024), titulado *Educación Remota en Pandemia*: Análisis de Factores Emocionales y Académicos en Universitarios. El propósito primordial de este estudio fue examinar la vivencia de educación a distancia en alumnos universitarios hispanoparlantes de nueve países, entre ellos Ecuador, México, Argentina, Colombia, Uruguay, Bolivia, España, Paraguay y Perú. durante el periodo pandémico. El estudio, de forma complementaria, intentó entender esa experiencia a través del diseño y análisis de la estructura factorial de una herramienta que se creó para valorar el proceso educativo en medio de la pandemia.

La investigación, de enfoque cuantitativo, creada por Escandón-Nagel et al. (2024), validó el cuestionario de aprendizaje remoto en educación superior, que fue aplicado a 1136 estudiantes universitarios hispanohablantes de nueve países. El instrumento, con 56 ítems en escala Likert de 5 puntos, evaluó condiciones tecnológicas, relación docente-estudiante, características de enseñanza y evaluación, y factores socioemocionales. La recolección de datos se realizó entre septiembre y octubre de 2020.

Los resultados del análisis factorial revelaron cinco dimensiones clave en la percepción del aprendizaje: satisfacción con principios didácticos y éticos, autopercepción del aprendizaje, diversidad y colaboración en la evaluación, condiciones materiales, e interés docente por el bienestar estudiantil. Se identificó una correlación positiva entre la percepción del aprendizaje y la participación estudiantil. También se evidenció que las emociones positivas mostraron impacto en el compromiso y la percepción del proceso educativo, mientras que los desafíos emocionales y la percepción de deshonestidad académica afectaron negativamente la experiencia de algunos estudiantes (Escandón-Nagel et al., 2024).

Este antecedente constituye un marco analítico valioso para la investigación propuesta, al ofrecer un instrumento validado y adaptable al contexto costarricense para evaluar la modalidad presencial remota en el periodo postpandemia. Asimismo, sus hallazgos permiten identificar

elementos clave como el apoyo docente, el bienestar emocional y la participación del estudiantado, los cuales pueden orientar el diseño de estrategias pedagógicas centradas en el estudiante en ambientes virtuales o híbridos.

Asimismo, una gran contribución internacional es el artículo de Prestridge et al. (2025) titulado *What affects learning at a distance*. Este artículo editorial pretendió conocer qué aspectos impactan en el aprendizaje a distancia, desde una revisión bibliográfica de recientes investigaciones compiladas en una edición especial de la revista *Distance Education*.

El artículo resume evidencias de investigaciones desde contextos variados, como educación básica, formación de profesores, MOOCs y educación superior, desde distintos países. Según Prestridge et al. (2025), estos estudios utilizaron enfoques metodológicos mixtos y cuantitativos, como encuestas, entrevistas, estudios longitudinales y análisis de aprendizaje en línea. Entre los temas que se tratan están la motivación, la interacción con la IA, la realidad virtual, la autorregulación del aprendizaje o la familiaridad con los procesos de evaluación digital.

Prestridge et al. (2025) concluyeron que factores como la motivación personal, el logro de metas individuales, la presencia docente y el uso adecuado de tecnologías emergentes influyeron positivamente en la experiencia de aprendizaje a distancia. Asimismo, la familiaridad con los procesos de evaluación digital y el desarrollo del aprendizaje autorregulado contribuyeron a una mayor participación y satisfacción estudiantil en entornos virtuales.

Este artículo proporciona una visión extensa y actualizada acerca de los elementos que influyen en el aprendizaje a distancia, lo que es muy valioso para situar el estudio presente, enfocado en la percepción del aprendizaje en modalidad presencial remota en Costa Rica. Su contribución sobre la motivación, el compromiso, la autorregulación y la presencia del docente posibilita una mejor comprensión de las variables esenciales en el diseño pedagógico de entornos híbridos o remotos. Asimismo, los estudios mencionados en el artículo ofrecen un sólido fundamento teórico para validar instrumentos e interpretar los resultados de estudios recientes.

Por su parte, otro de los estudios internacionales relevantes para analizar la percepción del aprendizaje en entornos no presenciales es el titulado *Percepción de los estudiantes en la evaluación del rendimiento en entornos virtuales de aprendizaje y la crisis por COVID-19*. Este estudio fue realizado en la Universidad Internacional de Ciencia y Tecnología (UNICyT) en Panamá por Ramos Sánchez et al. (2022).

El estudio empleó una metodología mixta con enfoque cuantitativo y cualitativo, bajo un diseño descriptivo en un contexto real. Se aplicó una encuesta en línea, compuesta por preguntas cerradas y abiertas, a 160 estudiantes, lo que representó el 32 % de la población universitaria activa de UNICyT. Las respuestas abiertas permitieron profundizar en las experiencias del alumnado en relación con la evaluación en línea (Ramos Sánchez et al., 2022).

La investigación reveló que el 61% de los estudiantes notó cambios en las maneras de evaluar tras el comienzo de la pandemia. Ramos Sánchez et al. (2022) indicaron que estas percepciones son alertas sobre problemas estructurales no resueltos, sobre todo en el acceso a internet y a la electricidad. Además, señalaron que estos problemas no se pueden resolver solo desde la acción estudiantil o docente, sino que necesitan la colaboración del gobierno y las empresas que ofrecen estos servicios.

Este estudio ofrece varios aspectos importantes para esta investigación, para entender cómo ven los estudiantes universitarios, el aprendizaje en la modalidad presencial remota. En segundo lugar, destaca la importancia de tener en cuenta los aspectos emocionales y éticos al estudiar cómo se percibe el aprendizaje. Esto permite ir más allá de lo técnico y considerar también lo humano. Además, destaca la evaluación como una parte importante del rendimiento académico.

El estudio nos hace pensar en cómo las estrategias de evaluación en línea, pueden afectar la manera en que se ve la calidad del aprendizaje. Al final, su método combinado, que usa datos numéricos y descripciones, podría ser imitado o ajustado en investigaciones en Costa Rica para obtener una visión más completa y contextual de la experiencia de los estudiantes.

De manera complementaria, un estudio desarrollado en Colombia durante el confinamiento por la pandemia, aportó información relevante sobre la percepción del aprendizaje en entornos no presenciales. Calderón y Herrera (2021) investigaron las dificultades que enfrentaron estudiantes universitarios de clase media pertenecientes a una institución de educación superior con cobertura nacional, enfocándose en aspectos tecnológicos, de salud mental y de recursos económicos.

El estudio incluyó a estudiantes, docentes y personal administrativo de una institución técnica profesional con alcance nacional, seleccionados mediante un muestreo por conveniencia. En total, Calderón y Herrera (2021) aplicaron encuestas en línea a 1.397 estudiantes, 219 profesores y 17 administrativos, además de realizar entrevistas con 31 estudiantes y grupos

focales con 10 docentes y 9 funcionarios. Para recolectar la información se combinaron formularios digitales, entrevistas abiertas y discusiones grupales, todo en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19.

Según Calderón y Herrera (2021), una de las dificultades más significativas estuvo vinculada con la inestabilidad del internet en zonas urbanas y rurales. Aunque ciertos alumnos indicaron dificultades para acceder a dispositivos, la mayoría no lo percibió como una barrera importante. Los sentimientos de angustia, ansiedad, aburrimiento y desmotivación surgieron a nivel emocional, junto con la sensación de haber perdido autonomía respecto al estudio virtual. En cuanto a la economía, el 64,6 % de los estudiantes aseguró que tenía problemas para pagar la matrícula y el 40,7 % indicó que debía anteponer los gastos familiares.

La pandemia impactó a hogares con trabajos informales y profundizó la brecha digital y social, especialmente en territorios alejados o vulnerables, limitó el acceso equitativo a una educación de calidad y dejó en evidencia las restricciones del modelo de educación a distancia. En ese sentido, Calderón y Herrera (2021) encontraron que las opiniones sobre las dificultades variaron: el profesorado y el personal directivo sobreestimaron los problemas que enfrentaron los estudiantes (excepto en conectividad, donde coincidieron en que sí existió un problema real).

Este estudio ofrece información clave para esta investigación sobre cómo se percibe el aprendizaje en modalidad presencial remota en Costa Rica en el 2025. Primero, permite conocer problemas importantes en la infraestructura digital. Esto significa que no solo es necesario tener acceso a internet, sino también revisar la calidad y estabilidad de la conexión. Además, al tratar temas económicos y emocionales junto con los tecnológicos, resalta la importancia de tener una visión completa que considere cómo estas variables se conectan y afectan la experiencia de aprendizaje.

El estudio también indica que es importante crear estrategias de enseñanza más flexibles, que incluyan materiales que se puedan usar en cualquier momento y horarios de clase apropiados. Además, se debe involucrar a diferentes actores de la institución en entender las necesidades de los estudiantes.

En complemento a los estudios centrados en el estudiantado, resultó pertinente el trabajo de Sánchez Orea et al. (2020), titulado *Experiencias en el uso de tecnología en clases virtuales durante la pandemia del COVID-19 en la educación superior*. Esta investigación, realizada con una muestra de 40 docentes de la Universidad Veracruzana en México, tuvo como propósito

identificar los principales retos que enfrentaron los profesores durante la transición hacia la virtualidad y proponer estrategias que les permitieran planificar de manera distinta sus clases y evaluar de forma más efectiva el aprendizaje y las competencias de sus estudiantes.

El cuestionario mostró que la mayoría del profesorado utilizó materiales electrónicos (83,3 %) y videos (77,8 %), mientras que para la evaluación se privilegiaron los trabajos prácticos (82,9 %), aunque también persistió el uso de exámenes en línea (62,9 %). Asimismo, un 42,9 % no pasaba lista manualmente y un 83 % verificaba la conexión del alumnado, aunque sin asegurar su atención continua (Sánchez Orea et al., 2020). Dicho de otra manera, el cuestionario mostró que, aunque la mayoría del profesorado utilizó materiales electrónicos y videos para adaptarse a la virtualidad, persistieron limitaciones en el manejo de plataformas digitales y en el control de la asistencia. Aunque la evaluación se basó en trabajos prácticos, los exámenes en línea fueron frecuentes (Sánchez Orea et al., 2020).

Los principales desafíos identificados, según Sánchez Orea et al. (2020), fueron la falta de planes de clase diseñados para la virtualidad, la ausencia de suficiente capacitación pedagógica, las dificultades para mantener la atención de los estudiantes, la necesidad de producir materiales electrónicos adecuados y los problemas de conectividad que limitaron la asistencia sincrónica.

Esta investigación mexicana aporta ideas para esta investigación sobre cómo se vive el aprendizaje presencial remoto en Costa Rica en el año 2025. Demuestra que hay que considerar las condiciones tecnológicas en los hogares, ya que no es suficiente tener acceso a Internet, sino que se debe analizar la calidad de la conectividad y cómo afecta la asistencia y permanencia a clases. Asimismo, el reconocimiento de necesidades formativas del profesorado en tecnología y pedagogía evidencia la necesidad de programas de capacitación continua para lograr una implementación exitosa de la modalidad híbrida.

El estudio también sugiere que las plataformas deben permitir la flexibilidad asincrónica, permitiendo la consulta de materiales en demanda para superar barreras de tiempo y conectividad. Finalmente, la investigación muestra cómo las experiencias de los docentes representan una fuente valiosa para analizar el funcionamiento de las estrategias institucionales de adaptación, lo que en el caso costarricense podría conducir a propuestas de mejora que consideren las voces de todos los actores del proceso educativo.

Otra contribución significativa a nivel internacional es el estudio titulado *Experience report on the construction of a virtual learning environment for learning paths methodology*, realizado por Figueiredo de Oliveira et al. (2018) en el Instituto Federal de Brasil.

Esta investigación explicó cómo se diseñó y construyó un entorno virtual de aprendizaje (AVA) basado en la metodología de rutas de aprendizaje, cuyo propósito fue personalizar la enseñanza y fomentar la autonomía del estudiante en la educación superior.

La finalidad primordial de este estudio fue investigar el uso de un entorno virtual para implementar la metodología de Rutas de Aprendizaje. Según Figueiredo de Oliveira et al. (2018), el estudio, que es descriptivo y aplicado, registró tanto la validación inicial del AVA en cursos reales como su desarrollo pedagógico y técnico. El sistema fue elaborado con WordPress y complementos educativos de *software* libre, lo que hizo posible crear trayectos de aprendizaje estructurados en secuencias personalizadas. Estas incorporaban videos, lecturas, ejercicios prácticos y preguntas, brindando a los estudiantes la oportunidad de seleccionar el orden de progreso basado en sus intereses y velocidades de aprendizaje.

Según Figueiredo de Oliveira et al. (2018), la creación de rutas de aprendizaje en contextos virtuales incentivó que los estudiantes participaran más, se autogestionaran y recibieran una educación más personalizada. De igual manera, enfatizaron que el ambiente debía proporcionar a los estudiantes la oportunidad de decidir sobre su propio proceso de formación, lo que impulsó un aprendizaje más significativo. En este contexto, el rol docente se concibió como guía y facilitador de la autonomía, responsable de seleccionar y organizar contenidos más que de limitarse a transmitir información.

Este estudio es valioso para esta investigación en Costa Rica sobre la percepción del aprendizaje en la modalidad presencial remota, porque evidencia cómo el diseño de las clases y el uso de la tecnología pueden transformar la experiencia educativa en contextos sin presencialidad. Destaca, además, la importancia de estructurar los entornos virtuales de forma que promuevan la autonomía del estudiante, aspecto clave para que la modalidad híbrida sea vista de manera positiva. La experiencia en Brasil también demuestra que, aun con recursos limitados, es posible implementar propuestas innovadoras utilizando herramientas tecnológicas accesibles, como plataformas de código abierto, siempre que exista una adecuada planificación pedagógica.

Proyecciones

Este estudio proyecta resultados que podrían aportar significativamente a la comprensión y mejora de la modalidad presencial remota en la educación superior costarricense. Entre ellos, destacan las siguientes proyecciones:

1. Generación de un panorama claro sobre la percepción de los estudiantes de la USAM respecto a su experiencia de aprendizaje en la modalidad presencial remota.
2. Identificación de los factores pedagógicos, tecnológicos y personales que influyen en la calidad de la experiencia educativa de los estudiantes.
3. Aportes al diseño de estrategias institucionales que fortalezcan la interacción docente–estudiante y optimicen el acompañamiento académico en entornos virtuales sincrónicos.
4. Insumos prácticos para la toma de decisiones pedagógicas y curriculares dentro de la Universidad San Marcos, con posibilidad de ser replicados y aplicados en universidades similares de Costa Rica mediante la adaptación de estrategias, buenas prácticas y lecciones aprendidas que respondan a contextos institucionales parecidos.
5. Apertura de nuevas líneas de investigación comparativa entre modalidades teóricas y prácticas, ampliando la comprensión de los desafíos y oportunidades de la educación superior en contextos híbridos.

Limitaciones

Durante el desarrollo inicial de esta investigación, se identificaron ciertas limitaciones que es importante reconocer:

1. La recopilación de antecedentes nacionales no resultó sencilla, ya que la mayoría de las investigaciones disponibles sobre la modalidad presencial remota corresponden a contextos internacionales.
2. Debido a la escasez de investigaciones recientes en Costa Rica, se incluyó un antecedente del año 2013. Aunque es antiguo aporta un referente pionero en la virtualización universitaria y un marco histórico para la comprensión y la evolución de la enseñanza remota en el país.
3. No existen investigaciones previas en la USAM sobre esta modalidad. Para superar esta limitación, se pueden usar varias estrategias metodológicas, como la triangulación de fuentes. Esto incluye aplicar cuestionarios a los estudiantes, realizar entrevistas a los docentes y revisar documentos institucionales. De esta manera, se obtiene una visión más completa y confiable que ayuda a validar los resultados, a pesar de la falta de estudios previos en la universidad.
4. La investigación utilizó una muestra por conveniencia, lo que significa que no se eligió al azar, sino con base en criterios específicos, como haber llevado cursos en modalidad presencial remota dentro de un plan presencial y tener al menos un 20% de materias en esta modalidad. Esto implica que la muestra no es representativa de toda la población y que los resultados no pueden generalizarse con total certeza. Aun así, aportan información útil para comprender la experiencia de los estudiantes analizados.

CAPÍTULO II:
MARCO TEORÍCO

Capítulo II: Marco teórico

Este capítulo aborda los fundamentos conceptuales, normativos y pedagógicos que sustentan esta investigación. Se considera la educación superior en Costa Rica, su evolución y políticas de calidad, modelos educativos y adaptaciones curriculares en la presencialidad remota. También se tratan la modalidad virtual, estrategias y desafíos, y las fortalezas y debilidades de la presencialidad remota. Finalmente, se consideran los elementos institucionales de la Universidad San Marcos, desde su historia hasta sus recursos y estudiantado, como marco de referencia para entender las percepciones estudiantiles acerca de esta modalidad.

Figura 1

Esquema de temas y subtemas



Figura 1 Esquema de temas y subtemas

Educación superior en Costa Rica.

Desde mediados del siglo XX, la educación superior en Costa Rica dejó de ser un sistema único y se fue diversificando y complejizando. Este cambio fue impulsado por causas políticas, económicas y demográficas que moldearon la estructura actual y los problemas que enfrenta (Programa Estado de la Nación, 2008, p. 88). Además, la universidad actual se preocupa por aprender; esta hace énfasis en formar integralmente y desarrollar competencias que den respuesta a las necesidades profesionales y sociales Inciarte et al. (2010). En definitiva, estos cambios fortalecen el sistema educativo.

En Costa Rica, la educación superior se ha fortalecido con universidades públicas en los años setenta y a partir de los noventa se ha diversificado con instituciones privadas y sistemas de acreditación (Fernández Alfaro &Fernández López, 2007). Esto demuestra que la evolución de la educación superior no ha seguido un patrón lineal, sino que ha estado influenciada por hechos históricos que han impulsado tanto su diversificación institucional como su expansión.

Historia.

La historia de la educación superior en Costa Rica no es muy extensa, apenas tiene 65 años. En el siglo XIX se estableció la Casa de Enseñanza de Santo Tomás, pero tuvo poca duración (Fernández Alfaro & Fernández López, 2007). No fue hasta 1940 que se estableció la Universidad de Costa Rica (UCR), la primera universidad; por muchos años, fue la única institución que brindó educación superior en el país (Molina Jiménez, 2022). La fundación de la UCR representó un hito que abrió las puertas para establecer un sistema formal de educación superior en Costa Rica.

En el sistema de educación superior de Costa Rica, la existencia simultánea de universidades públicas y privadas fue un acontecimiento significativo porque posibilitó extender la cobertura, diversificar los modelos formativos y establecer una ruta hacia un sistema mixto que sigue existiendo hoy en día.

En este contexto, la llegada del sector privado marcó una transformación importante para la historia de Costa Rica. Según el II Informe Estado de la Educación (Programa Estado de la Nación 2008), este proceso se consolidó con la creación de la primera universidad privada, la Universidad Autónoma de Centroamérica (UACA), en 1975, y se intensificó durante las décadas de 1980 y 1990, hasta que en 2004 las universidades privadas superaron en matrícula a las

públicas. Así, con la fundación de la UACA comenzó una etapa de expansión que cambió profundamente la educación superior privada en el país.

Cambios en cobertura y acceso (privadas vs públicas).

La ampliación de la cobertura en la educación superior de Costa Rica muestra un cambio crucial en su evolución histórica según el Programa Estado de la Nación (2013). A partir de los años 90s, el incremento estuvo principalmente relacionado con la educación universitaria y especialmente a la cada vez más notable participación de las instituciones privadas.

De la misma manera mencionan Fernández Alfaro y Fernández López (2007), que este suceso marcó un proceso de privatización que cambió la forma en que se brinda el servicio educativo en el país (pág 19). Es así como el sector privado no solo aumentó la inscripción de estudiantes, sino que también modificó la relación entre lo público y lo privado en la provisión de educación universitaria.

Esta situación muestra cómo ha habido una expansión y privatización en la oferta educativa que ha permitido a más personas acceder a la educación; sin embargo, ha generado discusiones sobre la calidad académica y la regulación estatal, además de resaltar las desigualdades en el financiamiento entre los sectores público y privado.

Políticas de aseguramiento de la calidad.

El desarrollo de las instituciones ha venido acompañado de estrategias de supervisión y análisis que buscan armonizar la ampliación del espectro junto a la confianza en aspectos académicos y de gestión. Según el Consejo Nacional de Rectores – Programa Estado de la Nación (2008), en distintos momentos históricos se han establecido entidades como el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y su Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES), el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP) y el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), los cuales se han posicionado como organismos clave para coordinar y asegurar la calidad en la educación superior del país.

La evolución del sistema de educación superior en Costa Rica no solo se debe a su crecimiento, sino también a la importancia de mantener altos estándares de calidad y regulación en sus procesos.

En Costa Rica, el fortalecimiento de la educación superior necesita de organismos que puedan coordinar y planificar su desarrollo futuro. En ese contexto, la creación del CONARE en 1974 dio un paso definitivo al crear un órgano constitucional conformado por los rectores de las universidades públicas y que, con el apoyo técnico de la OPES, dirigiría el desarrollo del sistema en consonancia con la Constitución Política (Araya Leandro, 2018).

Por su parte, el mismo Consejo Nacional de Rectores – Programa Estado de la Nación (2008) destaca que esta instancia es la encargada de coordinar el sistema universitario estatal y asegurar su desarrollo en concordancia con la Constitución Política. En su conjunto, estos espacios han sido fundamentales como guardianes de la articulación y la calidad de la educación superior pública en el país.

La calidad de la educación superior en Costa Rica siempre ha sido un tema pendiente. En 1993 se estableció el SINAES y se consolidó en el año 2002 por medio de la Ley 8256 como el ente oficial de acreditación (Mirabelli Biamonte & Ramírez Saborío, 2020). Al mismo tiempo, el auge de universidades privadas que se viene produciendo desde los años noventa generó la necesidad de mecanismos de control, desarrollando instrumentos de evaluación y certificación de la calidad del sistema universitario (Fernández Alfaro & Fernández López, 2007). En su conjunto, estos esfuerzos demuestran el compromiso del país con la calidad y confiabilidad de la educación superior.

La vigilancia de la educación superior privada es una prioridad para fortalecer el sistema universitario de Costa Rica. En este camino, la legislación se codificó con la creación del CONESUP en 1981 mediante la Ley N.º 6693, como un órgano adscrito al MEP para autorizar, controlar y supervisar estas instituciones (Asamblea Legislativa de Costa Rica, 1981). Además, diversos autores indican que su labor ha sido determinante para encauzar el desarrollo de las universidades privadas y establecer unos mínimos de calidad (Fernández Alfaro&Fernández López, 2007). Así, el marco legal del CONESUP constituye un eslabón para asegurar la legitimidad y sostenibilidad de la educación superior privada en el país.

Estos organismos (CONARE-OPES, CONESUP y SINAES) son piezas clave en la formulación de políticas para garantizar la calidad educativa en Costa Rica. A pesar de desempeñar roles distintos, en conjunto muestran el compromiso de armonizar el crecimiento de la educación superior y la importancia de mantener normas académicas sólidas y relevantes.

Modelos educativos virtuales

El paso a modelos virtuales no es un hecho aislado, sino parte de una transformación mayor que están viviendo las universidades actuales. En este contexto, las instituciones de educación superior transforman sus modelos por la digitalización, la industria 4.0, la pandemia de COVID-19, demostrando que la universidad 4.0 llegó para quedarse y que volver a los modelos antiguos ya no es una opción (Naranjo Cordero et al., 2023). Es por ello por lo que ahora es preciso conocer los elementos que influyen en el diseño y desarrollo de los modelos educativos virtuales.

Proceso de aprendizaje en la presencialidad remota

El aprendizaje es un proceso fundamental en la educación académica y profesional, ya que permite a los estudiantes adquirir y aplicar conocimientos de manera efectiva. En ese sentido, el aprendizaje es un proceso que implica un ciclo en el cual la persona recibe, procesa y almacena información, desarrollando habilidades cognitivas, afectivas y sociales, a través de experiencias, la reflexión y la práctica (Moretta, 2016).

Existen diversos factores que influyen directamente en el proceso de aprendizaje, especialmente en la modalidad presencial remota. La transformación de la educación superior demanda cambios profundos en distintos ámbitos. Torres-Vindas y Jirón-Fajardo (2025) destacan que el rediseño curricular debe integrar habilidades blandas, como la comunicación y el trabajo en equipo, junto con tecnologías emergentes, para asegurar la pertinencia de la formación y mejorar la empleabilidad.

De igual forma, Moraga y López (2024) señalan que la inversión en infraestructura y el cierre de la brecha digital son factores indispensables para garantizar condiciones equitativas en los procesos formativos. Asimismo. La autora Espino (2024) advierte que la capacitación docente resulta clave para superar las resistencias institucionales y consolidar a los profesores como agentes de innovación. En definitiva, estos elementos muestran que la educación superior solo podrá responder a los retos del siglo XXI mediante un abordaje integral que combine innovación, inclusión y vínculo con el mercado laboral.

Enfoques pedagógicos.

Según García-Acuña (2021), las metodologías activas revolucionan la enseñanza, convirtiendo al estudiante en el protagonista de su aprendizaje, desarrollando (sic) autonomía, colaboración y aprendizaje significativo. A continuación, cuatro enfoques prometedores para las modalidades no presenciales.

- ✓ El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) convierte al estudiante en el protagonista de su aprendizaje, desarrollando (sic) la creatividad, la colaboración, el pensamiento autónomo y preparándolo para la vida real con el desarrollo de competencias transversales. En línea, el ABP involucra la colaboración a través de herramientas en línea y conecta el aprendizaje con problemas reales, lo que aumenta la motivación y la relevancia
- ✓ El Design Thinking propone un proceso para innovar empatizando, ideando, prototipando y probando, convirtiendo la creatividad en un método para hallar soluciones apropiadas. En entornos virtuales, estas metodologías se sostienen en herramientas digitales colaborativas para construir co construir y trabajar interdisciplinariamente en la distancia.
- ✓ El modelo de aula invertida o flipped classroom plantea que los alumnos trabajen los contenidos en casa y que el tiempo de clase se utilice para discutirlos y aplicarlos. En la presencialidad remota, este modelo aprovecha mejor las sesiones sincrónicas para la discusión y refuerza la autonomía con materiales asincrónicos.
- ✓ El Peer Project Learning (PPL) promueve el aprendizaje colaborativo a través de proyectos que desarrollan la creatividad y la responsabilidad social de los estudiantes. En línea, significa usar herramientas digitales para aprender juntos y trabajar en proyectos comunitarios.

De este modo, estas metodologías demuestran que la educación en línea no implica solo tecnología, sino estrategias activas que desarrollen la autonomía, la innovación y el compromiso social de los estudiantes.

El currículo en programas virtuales

Para comprender qué significa el currículo en un programa virtual, primero es necesario definir el concepto. En este sentido, “el currículum es un conjunto de experiencias que incluyen contenidos, métodos, valores, actitudes, objetivos, estrategias didácticas y criterios de

evaluación, bajo concepciones pedagógicas, sociales y culturales que representan lo que una sociedad espera que aprendan sus estudiantes" (Gimeno Sacristán, 2010, p. 18).

Ahora bien, gracias a la flexibilidad del currículo es posible adaptarlo a diferentes modalidades de estudio. Como lo señala la Universidad Abierta y a Distancia de México [UnADM] (2022):

> La flexibilidad curricular se puede reflejar desde el plano cronológico en la duración de la carrera, y desde el plano de la especialización, al ofrecer la opción de elegir asignaturas, cursarlas en diferentes instituciones, con la posibilidad de movilidad estudiantil, y con objeto de continuar y diversificar la formación. (p. 5)

De este modo, esa flexibilidad es la que permite que el currículo se proyecte y se desarrolle también en programas virtuales.

Luego de definir el currículo y saber que es adaptable a cualquier contexto, es preciso conocer los desafíos actuales de los entornos virtuales y la presencialidad remota. Es aquí donde el currículo debe cambiar para hacer de la tecnología una estrategia de garantía de calidad educativa. Varguillas y Bravo (2020) señalan que las TIC no son solo herramientas de apoyo, sino lugares de interacción e innovación, y Compte y Sánchez (2019) enfatizan la necesidad de combinar la investigación y las tutorías virtuales para reforzar el aprendizaje. De este modo, el currículo en entornos virtuales ya no es una mera digitalización, sino un lugar vivo que negocia entre tecnología, pedagogía y sociedad.

Adaptaciones curriculares.

En la era de la transformación digital de la educación, dos modalidades han revolucionado la enseñanza universitaria: la virtual y la presencial remota, ambas apoyadas en tecnología, pero con enfoques diferentes de interacción. A continuación, se definirá cada una de ellas.

Modalidad de educación virtual.

La educación virtual es una forma de abrir puertas y romper barreras de tiempo y espacio de la educación presencial. Como señalan Sánchez Leyva et al. (2023), esta modalidad se desarrolla en entornos virtuales y el estudiante necesita habilidades de autogestión para

aprovecharla. Además, como indican Bani et al. (2021), permite el acceso a procesos formativos sin importar el lugar y el momento, siempre y cuando se cuente con la tecnología necesaria. Así, los AVA o EVA no son una réplica de las clases presenciales, sino que crean espacios interactivos más flexibles y próximos a la vida.

La educación virtual integra accesibilidad, autonomía y responsabilidad, pilares del aprendizaje en la era digital. Este modelo se ajusta a cualquier lugar y momento, rompiendo barreras espaciotemporales con el apoyo de herramientas tecnológicas (Sánchez Leyva et al., 2023). Además, los entornos virtuales posibilitan la interacción en cualquier momento y lugar, en tiempo real o asincrónico (Drelich et al., 2021). Por eso, esta modalidad requiere no solo acceso a plataformas y dispositivos, sino también habilidades de autogestión y competencias digitales para que el estudiante sea protagonista.

Estrategias didácticas.

Las estrategias didácticas en ambientes virtuales son la clave para revolucionar la educación superior, para darle continuidad y reforzar la interacción. Estrategias como estas son esenciales en la educación superior porque garantizan el proceso educativo y fomentan la comunicación entre estudiantes y profesores (Bonilla-Villalobos & Ulate-Sánchez, 2025). Adicionalmente, Cavadía et al. (2019) indican que los espacios de discusión en línea y las herramientas colaborativas promueven la autonomía y el trabajo cooperativo. En su totalidad, las actividades sincrónicas y asincrónicas, el *feedback* y los materiales digitales crean un ambiente de aprendizaje flexible e inclusivo.

Sesiones sincrónicas y asincrónicas.

En la enseñanza *online*, las maneras de interactuar se basan en dos modalidades que tienen roles diferentes pero complementarios. Como señalan Bonilla-Villalobos y Ulate-Sánchez (2025), las sesiones sincrónicas, como videoconferencias o *chats* en vivo, posibilitan la interacción en tiempo real y la retroalimentación inmediata. Por otro lado, Bani et al. (2021) y Sánchez Leyva et al. (2023) señalan que las clases asincrónicas, a través de foros o bibliotecas virtuales, ofrecen flexibilidad y promueven la autonomía del estudiante. En suma, las dos modalidades se combinan en los Ambientes Virtuales de Aprendizaje para aprovechar lo mejor

de la interacción sincrónica y la reflexión diferida y así proporcionar experiencias de aprendizaje más ricas.

Ventajas.

La educación virtual es un modelo flexible que amplía el acceso al conocimiento, eliminando barreras de tiempo y espacio. Según Acevedo et al. (2019), los ambientes virtuales de aprendizaje apoyan la flexibilidad curricular y el aprendizaje integral, ya que los estudiantes pueden aprender sin importar dónde se encuentren. Además, Bonilla-Villalobos y Ulate-Sánchez (2025) señalan que la mediación pedagógica digital refuerza la interacción sincrónica y asincrónica, la colaboración y el diálogo. Además, Bani et al. (2021) indican que esta manera favorece la autogestión y la autonomía, habilidades necesarias para aprender en entornos digitales. Por lo tanto, la educación a distancia no solo garantiza la continuidad de las formas de enseñanza en situaciones de crisis, sino que las enriquece con una mayor participación y diversidad de herramientas

Desafíos.

La educación en línea ha permitido dar continuidad al aprendizaje, pero su uso en la educación superior aún tiene desafíos pendientes. Bonilla-Villalobos y Ulate-Sánchez (2025) advierten que la mediación pedagógica necesita hacer ajustes continuos en el diseño, la evaluación y la comunicación, ya que sin planificación los estudiantes pueden perder el interés o desertar. Además, Aristovnik et al. (2023) señalan que la pandemia dejó en evidencia las desigualdades sociales y digitales, ya que muchas poblaciones no cuentan con infraestructura, dispositivos ni conectividad. Estos retos, junto con la necesidad de profesores mejor formados y currículos más adaptables, reafirman que la educación en línea no se trata solo de tecnología, sino de un esfuerzo colectivo para asegurar calidad y equidad.

Presencialidad remota

Se trata de una enseñanza mediada por tecnología que permite la interacción en vivo, aunque sin la presencia física de los participantes. Es decir, profesores y estudiantes se encuentran en lugares distintos, pero conectados a través de una plataforma tecnológica. Esta modalidad implica sincronía, ya que ambos coinciden en el mismo tiempo, aunque exista una

separación física. Por eso se denomina presencialidad remota, porque hay una “presencia” real, pero no física.

La presencialidad remota se afirmó como una forma de sostener la enseñanza en situaciones de crisis, como ocurrió durante la pandemia de COVID-19. Hodges et al. (2020) la definen como una manera de enseñanza mediada por tecnologías que permiten la interacción en vivo entre profesores y estudiantes. Además, Bonilla-Villalobos y Ulate-Sánchez (2025) señalan que necesita una mediación pedagógica intencionada y un currículo adaptable, donde las videoconferencias y las aulas virtuales repliquen la experiencia presencial. En ese sentido, hoy en día muchas universidades la consideran una modalidad propia que integra la inmediatez de la enseñanza presencial con la flexibilidad de las tecnologías para salvar la distancia.

Ventajas.

La presencialidad remota es una estrategia para garantizar la continuidad educativa en situaciones de emergencia. Como señalan Hodges et al. (2020), en la pandemia esta modalidad sostuvo la enseñanza superior al transformarse de híbrida a totalmente *online* y asegurar la continuidad de la enseñanza. Por su parte, Bonilla-Villalobos y Ulate-Sánchez (2025) señalan que los entornos sincrónicos permiten la interacción en tiempo real y la mediación pedagógica. En suma, esta forma de enseñanza no solo trasciende fronteras, sino que también fomenta habilidades digitales y la innovación tecnológica, convirtiéndose en una alternativa accesible y completa para la educación superior.

Desafíos.

Si bien la presencialidad remota ha posibilitado la continuidad pedagógica en situaciones críticas, también tiene serias restricciones. Aristovnik et al. (2023) indican que en Latinoamérica la falta de infraestructura tecnológica y la brecha digital profundizan las desigualdades, perjudicando (sic) la calidad del aprendizaje y aumentando (sic) la deserción. Asimismo, Bonilla-Villalobos y Ulate-Sánchez (2025) advierten que su éxito requiere docentes capacitados, soporte técnico y un currículo adaptable que asegure aprendizajes significativos. En suma, estos desafíos evidencian que la presencialidad remota no puede entenderse únicamente como un asunto tecnológico, sino también como un enfoque integral que articula recursos, formación

docente y diseño curricular para garantizar la sostenibilidad, equidad y calidad de la educación superior.

Factores que influyen en la percepción del aprendizaje.

Antes de abordar los factores que inciden en el aprendizaje, es preciso definir qué se entiende por percepción de aprendizaje. Para (Alavi et al., 2002) es el juicio que hace el propio estudiante sobre lo que ha aprendido, comprendido o logrado en una experiencia de aprendizaje. A continuación, y en línea con lo planteado por Bonilla-Villalobos y Ulate-Sánchez (2025), se mencionan los principales factores que influyen en la percepción del aprendizaje en ambientes a distancia.

- ✓ Motivación y voluntad del estudiante. El estrés, la desmotivación o la ansiedad se pueden generar por una actitud negativa hacia lo virtual, afectando (sic) directamente la experiencia de aprendizaje.
- ✓ Intervención pedagógica y diseño curricular. Las estrategias inclusivas y un diseño estructurado apoyan el aprendizaje autónomo, colaborativo y significativo.
- ✓ La forma de relacionarse y comunicarse. El aprendizaje se refuerza con la retroalimentación constante por correo, foros o *chats* y se evita la monotonía.
- ✓ Infraestructura y acceso a la tecnología. La falta de equipos adecuados y de conectividad amplía la brecha digital y limita la participación de los estudiantes vulnerables.
- ✓ El papel y la competencia del profesor. Para mejorar la educación, los maestros deben capacitarse en planificación, evaluación y herramientas digitales.
- ✓ Contexto sociocultural del estudiante. El espacio donde vive el estudiante determina la forma en que aprende. Cosas como el acceso a internet, el dinero o los valores de la comunidad pueden facilitar o entorpecer. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es una manera de enseñar que proporciona múltiples maneras para que todos aprendan y participen y así alcancen un aprendizaje significativo.
- ✓ Calidez humana, calidad. El acompañamiento, la empatía y el aliento de los maestros fortalecen el análisis de la información, el pensamiento crítico y la interacción.

Universidad San Marcos (USAM).

Reseña histórica institucional.

La Universidad San Marcos (USAM) es una universidad privada en Costa Rica, que actualmente cuenta con 9.502 estudiantes y ofrece carreras en el área de las ciencias administrativas, la contabilidad y otras disciplinas afines. Su origen se remonta a 1922, cuando inició como la Escuela de Comercio Manuel Aragón, enfocada en comercio y contabilidad. En 1974 se transformó en una institución parauniversitaria bajo el nombre de IPECCO, manteniendo su énfasis en Administración y Contabilidad. Finalmente, en 1996 se consolidó como la Universidad San Marcos, reafirmando su vocación en la formación de profesionales en administración de negocios y contabilidad (Universidad San Marcos, s. f.). Esta evolución evidencia la capacidad de la institución para adaptarse y mantener su pertinencia en el contexto de la educación superior costarricense.

Ubicación.

La Universidad San Marcos cuenta con presencia en diversas regiones del país, lo que le permite ampliar su cobertura educativa y garantizar el acceso a la educación superior en distintas comunidades. Su sede principal se encuentra en San José, y dispone de varios Centros de Servicios Universitarios (CSU) distribuidos estratégicamente en diferentes provincias.

- ✓ Sede Central: San José.
- ✓ Centros de Servicios Universitarios (CSU): Jacó, Cartago, City Mall (Alajuela), Guápiles, Heredia, Liberia, Pérez Zeledón, San Carlos y San Ramón.
- ✓ Esta distribución territorial refleja el compromiso institucional de acercar la oferta académica a distintas comunidades del territorio nacional, favoreciendo la inclusión y la equidad en el acceso a la educación superior.

Misión institucional

En coherencia con esta trayectoria, la misión institucional señala: “Transformar la vida de las personas a través de modelos de aprendizaje innovadores, pertinentes y con calidad académica” (Universidad San Marcos, s. f.-b).

Visión institucional

La visión proyecta el compromiso de la institución al indicar: “Permanecer como líderes en la transformación de la educación superior en Costa Rica y trascender fronteras para ser referentes en Centroamérica” (Universidad San Marcos, s. f.-b).

Valores institucionales

Asimismo, los valores institucionales guían la cultura organizacional: (Universidad San Marcos, s. f.-b).

1. Fraternidad: Incentivamos el sentido de comunidad y pertenencia a la institución como el mecanismo para el desarrollo integral.
2. Innovación: Impulsamos retos y desarrollos disruptivos estimulando el pensamiento crítico con el fin de tener resultados de impacto.
3. Ética: Fortalecemos un comportamiento de convivencia con prácticas sostenibles en todos los actos de la vida.
4. Equidad: Brindamos oportunidades sin distinción respetando la pluralidad de la sociedad.
5. Servicio: Fomentamos el sentido de colaboración y de servir de manera genuina en todos los actores de la comunidad universitaria.

Oferta académica

La Universidad San Marcos presenta una oferta académica amplia y articulada por niveles de formación que combina programas de bachillerato, licenciatura y posgrado con trayectos técnicos, certificaciones internacionales, micro másteres y MOOCs.

La oferta académica de la Universidad San Marcos se organiza en distintos niveles y modalidades, y se conforma por los siguientes programas:

Bachilleratos

- ✓ Administración de Empresas (Presencial y virtual)
- ✓ Administración Pública (Virtual)
- ✓ Contaduría (Presencial y virtual)
- ✓ Derecho (Virtual)
- ✓ Finanzas y Negocios Internacionales (Virtual)
- ✓ Gestión del Talento Humano (Virtual)

- ✓ Ingeniería en Sistemas Informáticos (Virtual)
- ✓ Ingeniería Industrial (Virtual)
- ✓ *Marketing* (Virtual)
- ✓ Psicología (Virtual)

Licenciaturas

- ✓ Administración de Empresas (Presencial y virtual)
- ✓ Administración de Empresas con Énfasis en Finanzas, Gerencia o Recursos Humanos (Presencial)
- ✓ Administración Pública (Virtual)
- ✓ Contaduría Pública (Presencial y virtual)
- ✓ Derecho (Virtual)
- ✓ Docencia (Presencial y virtual)
- ✓ Ingeniería Industrial (Virtual)
- ✓ Ingeniería en Sistemas con Énfasis en Seguridad de la Información (Virtual)
- ✓ *Marketing* (Virtual)
- ✓ Psicología (Virtual)

Maestrías profesionales

- ✓ Administración de Negocios (Virtual)
- ✓ Administración de Negocios con Énfasis en Mercadeo, Recursos Humanos o Finanzas (Presencial)
- ✓ Administración Educativa con Énfasis en Liderazgo (Virtual)
- ✓ Innovación (Virtual)

Técnicos y certificaciones técnicas

- ✓ Administración de Empresas
- ✓ Servicio al Cliente y Telemercadeo
- ✓ Recursos Humanos
- ✓ Gestión de Proyectos
- ✓ *Marketing* Digital

- ✓ Ciberseguridad
- ✓ Emprendimiento
- ✓ Contabilidad
- ✓ Ventas y Mercadeo
- ✓ Logística y Cadena de Distribución
- ✓ Asistente para Docente de Preescolar
- ✓ Análisis de Datos
- ✓ Impuestos

MOOCs (formación abierta)

Más de 30 cursos virtuales de 48 horas en áreas como pedagogía, TIC, ética, ciudadanía, ODS, resiliencia, emprendimiento, transformación digital, fotografía móvil, SAP, bienestar y liderazgo.

Certificaciones internacionales

Programas virtuales de corta y mediana duración en Blockchain, SEO, Big Data, Innovación Empresarial, Business Analytics, Storytelling, Gestión de RR. HH., Community Management, Oratoria, entre otros.

Micro Masters

Programas virtuales Alta Gerencia y Gerencia Financiera.

Reconocimientos y acreditaciones

Todas las carreras de grado y posgrado de la Universidad San Marcos cuentan con la autorización del Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP). Además, siete programas presenciales poseen acreditación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES), entre ellos el Bachillerato y la Licenciatura en Administración de Empresas, las licenciaturas con énfasis en Finanzas, Gerencia y Recursos Humanos, así como el Bachillerato en Contaduría y la Licenciatura en Contaduría Pública. Estos planes fueron reacreditados en 2024, lo que refleja el compromiso institucional con la calidad y la mejora continua.

La universidad refuerza esta cultura de calidad mediante procesos de autoevaluación y evaluación externa, así como con certificaciones y licenciamientos que garantizan el cumplimiento de su misión académica. Desde 2018, también ostenta la licencia de la marca país Esencial Costa Rica, lo que respalda su alineación con valores de sostenibilidad, excelencia, innovación y progreso social (Universidad San Marcos, s. f.).

Rectoría

La Universidad San Marcos está dirigida por un equipo con amplia trayectoria internacional en educación superior. Su presidente, José Leonardo Valencia Molano, abogado con varias maestrías y más de 20 años de experiencia, ha liderado procesos de calidad y promueve el Sello Transformador. El director general Regional, Juan Pablo Cardozo, con 14 años de experiencia en innovación educativa en Latinoamérica, orienta su gestión hacia la transformación digital y la mejora de la experiencia estudiantil. Finalmente, el rector Marco Esquivel Barquero, con más de dos décadas en puestos gerenciales y formación en programas virtuales, ha impulsado modelos pedagógicos innovadores y actualmente cursa un doctorado en investigación educativa.

Modelo educativo

El modelo educativo de la Universidad San Marcos se enfoca en el estudiante, con docentes como facilitadores y metodologías activas apoyadas en tecnología, en modalidades presenciales y virtuales (Universidad San Marcos, s. f.-d). Su guía curricular se fundamenta en valores como flexibilidad, calidad, innovación, inclusión, formando integralmente con sentido humanista. Además, integra el Sello Transformador, que agrupa diez ejes como pensamiento crítico, liderazgo y sostenibilidad, para que los egresados, además de conocimientos, desarrollen competencias y valores que refuercen su identidad institucional (Universidad San Marcos, s. f.).

Modalidad de enseñanza.

La oferta académica de la Universidad San Marcos evidencia una clara apuesta por la educación en línea. En el nivel de bachillerato, se imparten únicamente dos programas en modalidad presencial frente a diez virtuales; en las licenciaturas, seis se ofrecen de manera presencial y nueve de forma virtual; mientras que en las maestrías existe un equilibrio con tres

programas presenciales y tres virtuales. En total, la universidad cuenta con 11 programas presenciales y 22 virtuales, lo que refleja una tendencia institucional hacia la virtualidad como estrategia para ampliar el acceso y la cobertura educativa.

Plataforma institucional

La Universidad San Marcos hace uso de Canvas, un moderno sistema de aprendizaje en la nube, altamente escalable y con funcionalidades avanzadas. Esta aplicación facilita la enseñanza-aprendizaje, ahorrando tiempo y esfuerzo a profesores y alumnos. Entre sus características destacan la facilidad de uso, con un diseño intuitivo y de navegación fluida; la accesibilidad, al incorporar herramientas personalizadas; la fiabilidad, con seguridad y continuidad de servicio; y la movilidad, al ser totalmente compatible con dispositivos móviles.

Bibliotecas virtuales

La Universidad San Marcos ofrece a su comunidad académica varias plataformas electrónicas para apoyar el aprendizaje y la investigación. Entre ellas destacan E-libro, con una amplia colección en español; Ebsco Host, que brinda acceso a publicaciones e índices en diversas áreas; y E-Books del Tecnológico de Costa Rica, con libros digitales especializados. Estos recursos facilitan el acceso a información actualizada y fortalecen las competencias académicas del estudiantado.

Recursos

La Universidad San Marcos cuenta con el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI), un espacio físico y virtual orientado a promover el intercambio de conocimientos y el desarrollo de habilidades informativas. Su propósito principal es integrar las TIC en la docencia con un enfoque constructivista, fortalecer los entornos virtuales de aprendizaje, apoyar la formación permanente e impulsar la innovación pedagógica dentro del marco curricular y de investigación.

- ✓ Los servicios que ofrece el CRAI incluyen:
- ✓ Laboratorios académicos.
- ✓ Préstamo bibliográfico.
- ✓ Acceso a equipos tecnológicos.

- ✓ Repositorio digital SUWA.
- ✓ Publicación de la Revista Académica Institucional (RAI).
- ✓ Asesorías personalizadas para estudiantes en sus procesos de investigación.

De esta manera, el CRAI se consolida como un recurso estratégico que potencia la calidad de la enseñanza y del aprendizaje en la institución.

Política y reglamentos institucionales

La Universidad San Marcos dispone de un conjunto de políticas, reglamentos y documentos institucionales que apoyan la calidad en docencia, investigación y extensión. Sobresalen las políticas de responsabilidad social, investigación, extensión y graduados; reglamentos de vida académica, estudiantil, docente, becas, TCU, prevención de discriminación y el Reglamento de Educación Virtual, que norman programas híbridos, bimodales y 100% en línea para garantizar la calidad académica y la coherencia institucional (Universidad San Marcos, 2021). En su conjunto, estas normas fomentan la transparencia, la justicia y el compromiso social, reforzando la cultura de calidad de la universidad.

Tipos de clases.

En la Universidad San Marcos, el Reglamento de Educación Virtual reconoce tres modalidades: bimodal o semipresencial, que combina la presencialidad y la virtualidad en porcentajes variables y exige presencia física en periodos determinados del ciclo lectivo; híbrido-flexible, que integra sesiones presenciales y en presencialidad remota, con estudiantes que asisten de forma presencial o sincrónica remota; y presencialidad remota, definida como cursos 100% remotos sincrónicos por videoconferencia (Universidad San Marcos, 2023, art. 27).

El reglamento también permite el cambio de modalidad, hasta en dos oportunidades antes de la matrícula, sujeto a las condiciones de acreditación institucional y los límites de virtualidad establecidos por el SINAES para programas presenciales acreditados (Universidad San Marcos, 2023, art. 11). Por su parte, los lineamientos para el cursado presencial reconocen la presencialidad remota como una estrategia complementaria, donde la asistencia presencial y remota es obligatoria y bajo los mismos criterios del Reglamento Académico y del Estudiante. Se asignan responsabilidades tanto a estudiantes como a docentes y la universidad proporciona

infraestructura tecnológica y capacitación para garantizar la calidad del proceso formativo (Universidad San Marcos, 2024).

Población estudiantil

La población estudiantil de la Universidad San Marcos se distingue por su diversidad en edades, condiciones laborales y procedencia geográfica. Una parte importante son jóvenes del Gran Área Metropolitana que cursan programas presenciales de bachillerato y licenciatura, mientras que el crecimiento de la modalidad virtual ha permitido incorporar estudiantes de otras regiones del país e incluso del extranjero. Muchos de ellos combinan estudio y trabajo, lo que refuerza la necesidad de modalidades flexibles y el uso de plataformas tecnológicas que faciliten la conciliación académica y personal.

En general, se trata de un estudiantado heterogéneo, orientado a la autogestión del aprendizaje y con participación en proyectos de extensión y acción social, lo que refleja un perfil integral y comprometido con su formación y con la comunidad.

CAPÍTULO III:
MARCO METODOLÓGICO

.

Capítulo III: Marco metodológico

Esta investigación se llevó a cabo bajo un enfoque mixto, con predominio del componente cualitativo, enmarcada en el paradigma naturalista. Se trata de un estudio de carácter descriptivo, cuyo propósito es detallar y comprender las percepciones de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje en la modalidad presencial remota, apoyándose en teorías y conocimientos existentes para enriquecer el análisis. El diseño de investigación adoptado fue el convergente, lo que permitió recopilar y contrastar de manera simultánea datos cuantitativos y cualitativos con el fin de obtener una visión más integral del fenómeno. Los participantes de este estudio fueron estudiantes de la Universidad San Marcos, quienes cursaron en la modalidad presencial remota durante el III cuatrimestre del año 2025.

Paradigma de investigación

Cuando se lleva a cabo una investigación, es importante explicitar el marco de referencia que guía todas las decisiones metodológicas. Este encuadre se denomina paradigma de investigación y posibilita al investigador ubicarse en una perspectiva determinada, dando claridad al proceso y garantizando la coherencia entre los objetivos, los métodos y la interpretación de los resultados.

Es por ello por lo que es de vital importancia establecer la mirada desde donde se abordará una investigación, pues es lo que ayuda a organizar y orientar el estudio. Para comprender mejor el concepto de paradigma de investigación, Labajos et al. (2023) lo definen como un conjunto de valores, creencias y métodos que forman una perspectiva compartida dentro de la comunidad científica y que guía la manera de hacer y conocer la realidad. De esta manera, el paradigma viene a ser una guía que orienta la actuación del investigador y garantiza la coherencia en todo el proceso.

Los paradigmas de investigación son útiles como guía en los aspectos teóricos y metodológicos de la ciencia. Su relevancia radica en que establecen cómo se obtiene, examina e interpreta la información, y facilitan la comunicación entre los investigadores y el surgimiento de nuevos métodos de innovación (Nolazco Labajos et al., 2023). En conclusión, los paradigmas no solo garantizan que el proceso de investigación sea coherente, sino también posibilitan la

elección de métodos adecuados y la interpretación de resultados en función de los objetivos del estudio.

En esta investigación, el paradigma elegido es el naturalista, ya que permite entender los fenómenos en su contexto natural, tal como lo viven los participantes en su ambiente. Nolazco Labajos et al. (2023) afirman que este paradigma privilegia la validez de los acontecimientos y de las acciones, ya que estas deben ser localizadas y conceptualizadas para mejorar el conocimiento sobre la forma en que suceden y existen.

En ese mismo sentido, Costa (2023) indica que el paradigma naturalista intenta combinar la fenomenología con las ciencias naturales para explicar la vida en su dimensión ontológica, es decir, en sus diferentes dimensiones que solo pueden ser comprendidas a través de la experiencia vivida. En ese sentido, es que se puede usar este paradigma en la actualidad, ya que busca entender las percepciones de los estudiantes de la Universidad San Marcos acerca de la modalidad presencial remota, con toda la riqueza de sus experiencias y significados.

Tipo de investigación

Esta investigación es de carácter descriptivo, consiste en detallar fenómenos, hechos o situaciones con el fin de ofrecer una representación clara y precisa de la realidad que se estudia, enfocándose en describir con exactitud las características de personas, eventos o contextos (Arias & Covinos, 2021). En otras palabras, se trata de observar con atención y explicar cómo son las cosas, sin modificarlas.

El fin de la investigación descriptiva es presentar una descripción lo más completa del objeto que se estudia en su contexto y en las condiciones en que se encuentra". De este modo, apoya la comprensión de la realidad estudiada (Valle et al., 2022). En resumen, su objetivo es describir de la manera más transparente lo que sucede en el mundo que investiga.

Enfoque de investigación

La presente investigación se apoya en un enfoque mixto, ya que combina información cuantitativa y cualitativa para obtener una visión más amplia sobre cómo los estudiantes de la Universidad San Marcos perciben su aprendizaje en la modalidad presencial remota. Hernández y Mendoza (2018) afirmaron que los “métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos

cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias" (p. 612).

De igual manera, Creswell y Plano (2018), por medio de los métodos mixtos "el investigador recopila y analiza rigurosamente ambos tipos de datos cuantitativos y cualitativos en respuesta a las preguntas de investigación e hipótesis" (p. 5). Por ello, en este estudio se pretende lograr una comprensión más profunda del fenómeno en análisis, abordado desde una perspectiva integral que permita reunir evidencias numéricas y narrativas para enriquecer la explicación de los resultados.

Diseño de investigación

El diseño utilizado en esta investigación es el convergente, el cual permite recopilar de manera simultánea datos cuantitativos y cualitativos para analizarlos y compararlos con el fin de comprender mejor el fenómeno estudiado.

Como indican Creswell y Plano (2018),

> los diseños de investigación son procedimientos para recopilar, analizar, interpretar e informar datos en estudios […] una vez el investigador identifica que el problema de investigación necesita del enfoque de métodos mixtos, el siguiente paso es elegir el diseño específico que mejor se ajuste al problema y las preguntas de investigación (p. 51).

En este sentido, el diseño convergente se caracteriza porque "el propósito de este diseño es obtener datos diferentes, pero complementarios, acerca de un mismo tema, para entender mejor el problema de investigación" (Mose, 1991, como se cita en Creswell & Plano, 2018, p. 61). Asimismo, McMillan (2016) explica que "datos cuantitativos e información cualitativa se recopilan en torno a un mismo momento para permitir la triangulación de los resultados y hallazgos" (p. 321).

Por lo tanto, este diseño resulta pertinente para el presente estudio, ya que permite triangular la información obtenida de los cuestionarios aplicados a los estudiantes de la Universidad San Marcos, con las percepciones recogidas mediante técnicas cualitativas, con lo que logra una visión más integral y enriquecida de la modalidad presencial remota.

Fuentes de información

Para esta investigación se emplearon diversas fuentes de información confiables que contribuyeron a la información para el análisis del tema. Se seleccionaron autores y documentos reconocidos en el campo de la educación, garantizando la base teórica de la investigación. También se utilizaron últimas investigaciones que aportan visiones actuales sobre la educación superior y las maneras de enseñar, para que los contenidos se ajustaran a la realidad del objeto de estudio. También se emplearon datos históricos que ayudaron a respaldar conceptualmente la investigación. De esta manera se obtuvo información confiable, actualizada y de interés para los objetivos de la investigación.

Las fuentes de información, según Cordón et al. (2012), consideran que:

> Los documentos primarios son aquellos que tienen un carácter original, que no han sufrido ningún proceso de transformación o cambio, por ejemplo, un libro, un periódico, una revista, un post de un blog, un vídeo. Los documentos secundarios son aquellos que resultan del análisis y del tratamiento de los documentos primarios y dan lugar a un documento diferente, por ejemplo, una bibliografía, una base de datos de resúmenes, un directorio, etc. Los materiales terciarios son aquellos que someten a revisión los materiales primarios y secundarios, por ejemplo, una bibliografía de bibliografías o un índice bibliográfico. (p. 28)

Este planteamiento permite comprender cómo se clasifican las fuentes de información y por qué resulta importante diferenciarlas, ya que cada una cumple un papel específico en la construcción del conocimiento y aporta elementos distintos que enriquecen la investigación.

Fuentes de información primarias

Las fuentes primarias, según Maranto Rivera y González Fernández (2015), son aquellas que proporcionan información de primera mano, producto de ideas, teorías o investigaciones originales, y se distinguen porque ofrecen datos directos sin haber sido previamente interpretados o evaluados por otros. Por otro lado, Sánchez (2020) afirma que las fuentes primaras contienen información directa antes de ser interpretada, o evaluado por otra persona.

En esta investigación las fuentes primarias son los estudios nacionales e internacionales que investigan por primera vez la educación a distancia, creando así fundamentos para hablar del tema. Asimismo, se adjuntan documentos institucionales de la Universidad San Marcos, tales

como archivos y documentos normativos internos que dan cuenta de la organización y funcionamiento de la modalidad presencial remota. Finalmente, la información recogida directamente de los estudiantes a través de cuestionarios y entrevistas es una fuente esencial para conocer de primera mano sus opiniones sobre este tipo de aprendizaje.

Fuentes de información secundarias

En esta investigación, las fuentes secundarias corresponden a los estudios, libros y artículos que analizan, interpretan o comentan información ya presentada en documentos primarios. En particular, se incluyen revisiones bibliográficas y trabajos académicos que discuten la modalidad presencial remota en distintos contextos educativos, así como investigaciones previas que retoman datos de otras fuentes para profundizar en el tema.

Sánchez (2020) explica que una fuente secundaria corresponde a una obra que hace referencia o analiza la información ya publicada en una fuente primaria (párr. 1). Por su parte, Maranto Rivera y González Fernández (2015) señalan que las fuentes secundarias son aquellas que procesan y reorganizan la información obtenida en documentos primarios para presentarla de manera distinta.

Participantes del estudio

Las personas participantes de un estudio o trabajo de investigación, son aquellos individuos, grupos u organizaciones que proporcionan la información necesaria para responder a las preguntas de investigación planteadas (Monje 2011). Con base en esta definición, la población de esta investigación está constituida por los estudiantes de la Universidad San Marcos, quienes a la fecha de octubre de 2025 ascienden a un total de **9502** estudiantes, correspondientes al total de estudiantes matriculados en la universidad.

Muestra

Dentro del proceso de investigación, resulta necesario seleccionar solo una parte de la población para llevar a cabo el estudio, ya que aplicar los instrumentos a la totalidad suele ser poco viable en términos de tiempo y recursos. A esta fracción se le conoce como “muestra”, la cual corresponde a un subgrupo que representa las características esenciales de la población de origen, asegurando su representatividad al constituir “una parte del todo” (López y Fachelli, 2017).

En concordancia con esta definición, para la presente investigación se tomó una muestra de **20 estudiantes de la Universidad San Marcos**, quienes han cursado asignaturas en la modalidad presencial remota dentro de dicha institución, constituyendo así el grupo representativo para el análisis de la percepción del aprendizaje.

Tipo de muestreo

Para dicho muestreo se tomó en cuenta a 20 estudiantes que sigan los siguientes criterios: haber cursado dentro de planes presenciales, cursos en modalidad presencialidad remota en la Universidad San Marcos. El tipo de muestreo utilizado es el muestreo por conveniencia, en el que los participantes se eligen según la facilidad de acceso o disponibilidad para el investigador. Como indican Hernández (2021), este tipo de muestreo forma parte de los no probabilísticos y, aunque puede generar sesgos, es útil en estudios exploratorios o cuando es difícil acceder a toda la población.

Se incluyeron estudiantes de pregrado de la Universidad San Marcos matriculados en octubre de 2025, que hubieran cursado al menos un curso en modalidad presencial remota, con acceso a dispositivo y conexión para dicha modalidad, que hubiesen realizado actividades/evaluaciones remotas, y que aceptaron participar completando los instrumentos de recolección de datos.

El tipo de muestra utilizada en este estudio fue por conveniencia, lo que significa que no se eligió al azar, sino que se seleccionaron estudiantes que cumplían con ciertos criterios: haber llevado cursos en modalidad presencial remota dentro de su plan presencial. Esto implica una limitación, ya que la muestra no es representativa de toda la población y los resultados no pueden generalizarse con certeza. Sin embargo, sí ofrecen una aproximación valiosa para entender la experiencia de los estudiantes analizados.

Variables de análisis

PERCEPCIONES ESTUDIANTILES SOBRE EL IMPACTO DE LA MODALIDAD PRESENCIAL REMOTA EN SU APRENDIZAJE: CASO DE LA UNIVERSIDAD SAN MARCOS (USAM)

Pregunta problema

¿Cuál es la percepción del aprendizaje por modalidad presencial remota de los estudiantes de la Universidad San Marcos (USAM) durante el III cuatrimestre 2025?

Objetivo general

Analizar la percepción del aprendizaje por modalidad presencial remota de los estudiantes de la Universidad San Marcos (USAM) durante el III cuatrimestre 2025

Tabla 1 *Variables de análisis*

<table>
<tr><th colspan="6">Objetivos específicos</th></tr>
<tr><td colspan="6">Describir las percepciones que tienen los estudiantes de la USAM sobre su proceso de aprendizaje en la modalidad presencial remota.</td></tr>
<tr><th>Variable</th><th colspan="5">Definición Conceptual</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Percepción del aprendizaje de los estudiantes de la USAM</td><td colspan="5">La percepción del aprendizaje se entiende como la apreciación subjetiva que los estudiantes construyen acerca de la calidad, efectividad y significado de los conocimientos adquiridos en un entorno educativo determinado. (Bonilla-Villalobos &Ulate-Sánchez, 2025).</td></tr>
<tr><th colspan="5">Definición Operacional</th></tr>
<tr><td>Claridad del</td><td>Interacción</td><td>Disponibilidad</td><td>Motivación</td><td>Percepción del</td></tr>
</table>

	proceso de enseñanza	**docente-estudiante**	**de recursos académicos**		**aprendizaje**
	Definición Instrumental				
	Ítems **5**	***Ítems*** ***6,7***	***Ítems*** 8,9	***Ítems*** 10	***Ítems*** ***11, 12***
Variable	***Definición conceptual***				
Modalidad presencial remota	S Hodges et al. (2020) definen la modalidad presencial remota como una manera de enseñanza mediada por tecnologías que permiten la interacción en vivo entre profesores y estudiantes.				
	Definición operacional				
	Participación académica	**Acceso tecnológico**		**Satisfacción con la modalidad**	
	Definición instrumental				
	Ítems ***13, 14***	***Ítems*** ***15***		***Ítems*** ***16, 17, 18, 19***	
Objetivos Específicos					
Identificar los factores que influyen en la experiencia educativa de los estudiantes en la modalidad presencial remota.					
Variable	***Definición conceptual***				
Factores que influyen en la experiencia educativa de los estudiantes en la modalidad presencial remota	Los factores que influyen en la experiencia educativa en modalidad presencial remota, son los determinantes de la calidad del proceso formativo mediado tecnológicamente, definidos como variables contextuales e individuales que modulan la efectividad del aprendizaje, la participación y la satisfacción en entornos educativos híbridos (Yu et al., 2022).				
	Definición operacional				
	Diseño	**Rol del**	**Soporte**	**Acompañamiento**	**Factores**

	curricular	docente	tecnológico	humano y calidad percibida	generales
	Definición instrumental				
	Ítems ***20, 21***	***Ítems*** ***22***	***Ítems*** ***23, 24***	***Ítems*** ***25***	***Ítems*** ***26***

Objetivos específicos
Determinar la relación entre las percepciones de aprendizaje y los factores que influyen en la experiencia educativa de los estudiantes en la modalidad presencial remota

Variable	***Definición conceptual***	
Relación entre la percepción del aprendizaje y los factores que influyen en la experiencia educativa en la modalidad presencial remota	La relación entre percepción del aprendizaje y factores que influyen en la experiencia educativa en modalidad presencial remota, se basa en que la percepción del aprendizaje es el juicio que hace el propio estudiante sobre lo aprendido, comprendido o logrado en una experiencia de aprendizaje (Alavi et al., 2002), y que dicha percepción está condicionada por factores como la motivación, el diseño curricular y la mediación pedagógica, la interacción y comunicación, la infraestructura tecnológica, el rol del docente, el contexto sociocultural y la calidez humana (Bonilla-Villalobos & Ulate-Sánchez, 2025).	
	finición Operacional	
	Influencia percibida	**Condiciones de la experiencia**
	Definición Instrumental	
	Ítems ***27, 28***	***Ítems*** ***29, 30, 31, 32***

Nota: Esta tabla muestra las variables de análisis que se utilizaron en la investigación
Fuente: Elaborado por Jazmín Campos García

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

Al momento de realizar una investigación, es fundamental contar con técnicas claras que orienten el proceso. Estas permiten decidir cómo se va a recopilar la información y cómo se analizará, de manera que los datos obtenidos sean útiles, confiables y ayuden realmente a responder los objetivos planteados.

En este sentido, Arias (2020) explica que las técnicas de investigación son formas concretas de aplicar un método para recoger, organizar y analizar la información. De manera complementaria, Feria et al. (2020) señalan que la técnica implica un conjunto de reglas y procedimientos que facilitan la relación con el objeto de estudio y hacen posible la recolección, el manejo y el análisis de los datos.

El objetivo de las técnicas de investigación es facilitar la recopilación de información de manera ordenada, dar estructura al análisis de los datos y, con ello, garantizar una interpretación adecuada de los resultados.

En esta investigación se aplicó una única técnica: la encuesta, que contempla preguntas cerradas con escala tipo Likert y preguntas abiertas para recoger tanto datos cuantitativos como cualitativos.

Encuesta

La encuesta es uno de los instrumentos más utilizados en ciencias sociales e investigación educativa. Se usa para recolectar información directamente de las personas mediante un conjunto de preguntas que permiten obtener datos relevantes sobre un tema de estudio.

Para empezar, López-Roldán y Fachelli (2015) definen la encuesta como una técnica de recogida de datos que pregunta de forma estandarizada a los individuos con el fin de conseguir medidas sobre un problema determinado. Además, los autores señalan que es la administración de un cuestionario estandarizado a un gran número de participantes, lo que permite comparar las respuestas y generalizar los resultados (López-Roldán & Fachelli, 2015).

En conclusión, la encuesta representa una herramienta esencial en la investigación social, pues permite obtener información válida y comparable, lo que favorece el análisis de percepciones y experiencias de un conjunto de personas para la construcción de conclusiones con rigor científico.

Instrumento

El instrumento utilizado en la investigación fue un cuestionario estructurado, diseñado con base en las variables de análisis planteadas: percepción del aprendizaje, modalidad presencial remota y factores que influyen en la experiencia educativa, el cual fue elaborado y aplicado a través de la plataforma Google Forms.

Según Baptista, Fernández & Hernández (2014) un instrumento es un recurso metodológico que se materializa en preguntas organizadas para recolectar y analizar datos, y constituye un medio que permite al investigador registrar información sobre las variables de interés (p. 199). De manera complementaria, López-Roldán y Fachelli (2015) destacan que los instrumentos son herramientas estandarizadas que posibilitan la recolección de información válida y comparable a partir de los sujetos encuestados.

En este caso, el cuestionario incluyó ítems distribuidos en secciones que indagaron sobre la claridad del proceso de enseñanza, la interacción docente-estudiante, el acceso a recursos tecnológicos, la motivación y la satisfacción con la modalidad; además de la participación académica, el rol docente, la infraestructura tecnológica y el acompañamiento humano.

El instrumento pretendió conocer las percepciones de los estudiantes de la Universidad San Marcos respecto a la calidad y efectividad de su aprendizaje en la modalidad presencial remota, así como identificar los factores que condicionaron su experiencia educativa durante el III cuatrimestre de 2025.

Para ello, se empleó una escala tipo Likert de cinco puntos y preguntas sociodemográficas que facilitaron la contextualización de los resultados, complementadas con preguntas abiertas que permitieron corroborar y enriquecer la información desde una perspectiva tanto cuantitativa como cualitativa.

Confiabilidad

La confiabilidad es importante porque asegura que los datos recolectados no sean el resultado de la casualidad o de situaciones pasajeras, sino que representen de manera constante y reproducible los fenómenos o percepciones investigados.

La confiabilidad hace referencia a la uniformidad de los resultados que brinda un instrumento bajo circunstancias parecidas. Esta puede ser evaluada mediante la prueba y

reprueba, que mide la estabilidad a través del tiempo; el uso de formas paralelas, que compara versiones equivalentes del instrumento; o el coeficiente de consistencia interna, como el alfa de Cronbach, que analiza cuán homogéneos son los ítems en escalas múltiples (Hernández et al. 2014). En síntesis, la confiabilidad asegura que el instrumento produzca resultados firmes y repetibles, lo que brinda mayor confianza en la calidad de la información obtenida.

La confiabilidad es importante porque posibilita a los investigadores disponer de evidencias firmes para comprender los resultados, apoyar las conclusiones del estudio y garantizar que las resoluciones fundamentadas en los hallazgos, tengan un sustento científico fiable.

Para determinar la consistencia interna del instrumento aplicado, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, considerando únicamente las dieciocho preguntas con escala tipo Likert de cinco puntos (1 = “Totalmente en desacuerdo” a 5 = “Totalmente de acuerdo”). El análisis se efectuó con los datos de veinte personas encuestadas que respondieron de forma completa todas las preguntas del instrumento.

El resultado obtenido para el Alfa de Cronbach total fue de 0.9688, lo cual representa un nivel de confiabilidad excelente, de acuerdo con los criterios metodológicos comúnmente aceptados en la literatura ($\alpha \geq 0.9$ = excelente; 0.8–0.89 = buena; 0.7–0.79 = aceptable; 0.6–0.69 = cuestionable; 0.5–0.59 = pobre;<0.5 = inaceptable). Este valor indica que los ítems presentan una muy alta coherencia interna y que el instrumento mide de manera consistente el mismo constructo o dimensión evaluada.

Asimismo, se calculó el valor del alfa si se elimina cada ítem, con el propósito de identificar posibles preguntas que pudieran reducir la confiabilidad del conjunto. Los resultados mostraron que ningún ítem incrementa de forma significativa el coeficiente al ser eliminado, lo cual refuerza la pertinencia y homogeneidad de las preguntas dentro del instrumento.

En términos interpretativos, la escala evidencia una consistencia interna muy alta, lo que respalda su validez para medir el constructo propuesto y su idoneidad para futuras aplicaciones.

Cabe destacar que el análisis realizado corresponde a un método de tipo cuantitativo, por lo que la fórmula del coeficiente Alfa de Cronbach solo puede aplicarse a ítems con respuestas numéricas o categorizadas, como las escalas tipo Likert. En consecuencia, las preguntas abiertas o de texto no se incluyen en este cálculo, ya que sus respuestas requieren un tratamiento cualitativo basado en el contenido y no en valores numéricos.

En conclusión, el instrumento aplicado demuestra una confiabilidad estadística sólida, por lo que puede considerarse adecuado para el análisis de los resultados obtenidos en la presente investigación.

Validez

La validez es el grado en que un instrumento mide lo que se propone medir y que sus resultados sean relevantes para los objetivos de la investigación. Como indican López-Roldán y Fachelli (2015), la validez depende de la calidad de los datos en el sentido de buenas mediciones de las variables observadas. Además, Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que la validez puede enfocarse desde diferentes perspectivas, como la de contenido, criterio o constructo, en dependencia de lo que se quiera medir del instrumento. Su utilidad consiste en proporcionar confianza respecto a la pertinencia de los resultados, con lo que permite que estos puedan aplicarse e interpretarse en contextos similares con respaldo científico.

En este estudio, el instrumento fue sometido a un proceso de validación de contenido por parte del Dr. Édgar Salgado García, Coordinador de Gestión y Evaluación Curricular de la Universidad San Marcos, quien revisó su pertinencia y formuló recomendaciones específicas para mejorar su claridad y precisión.

Entre sus sugerencias destacó la importancia de incluir en la introducción del cuestionario una definición de lo que se entiende por presencialidad remota, con el fin de evitar interpretaciones diversas entre los estudiantes. Además, señaló la necesidad de indicar el nivel académico y el cuatrimestre en que se ubica el curso dentro del plan de estudios. También recomendó especificar a qué plataformas digitales se hace referencia —como Canvas o Teams— y aclarar que, al mencionar la modalidad, se indique siempre de forma explícita la modalidad de presencialidad remota. En relación con la participación, sugirió precisar que debe considerarse tanto en discusiones sincrónicas como asincrónicas, así como valorar si la interacción con los compañeros contribuye al aprendizaje. Finalmente, observó que las preguntas relacionadas con factores personales o familiares no inciden directamente en la percepción del aprendizaje, sino más bien en el proceso de aprendizaje, por lo que era necesario reformularlas.

Además, el instrumento fue validado por la Licenciada Lorely Quesada Masis, quien posee una Licenciatura en Matemática y se desempeña como docente universitaria en cursos de Estadística. La validación se realizó luego de incorporar las observaciones formuladas por el Dr.

Édgar Salgado. Tras su revisión, la Licenciada Quesada Masis consideró que el instrumento cumplía con los criterios de pertinencia y coherencia necesarios, determinando que era adecuado para su aplicación. No emitió recomendaciones adicionales ni sugirió modificaciones al contenido del instrumento.

Proceso para la recolección

El proceso de aplicación del consentimiento informado se llevó a cabo con la colaboración de los profesores Richard Ordóñez Uribe y Carlos Bejarano Chacón, ambos docentes con permanencia en la Universidad San Marcos, quienes facilitaron el contacto inicial con los estudiantes. (Ver apéndice A)

En una primera etapa, se diseñó un formulario en Google Forms que contenía tres preguntas: la primera consultaba si el estudiante había cursado en algún momento asignaturas en la modalidad presencial remota; la segunda, si deseaba participar en la investigación; y la tercera, solicitaba un medio de contacto. Este formulario fue distribuido por los docentes a un grupo de estudiantes de distintos cursos. La idea era captar la mayor cantidad de estudiantes que tenían anuencia a participar en la investigación y que cumplieran con los requisitos.

Figura 2

Formulario Google Forms de captación de participantes.



Figura 2 Formulario Google Forms de captación de participantes

Nota. En esta figura se muestra las 3 preguntas que se usaron para contactar a los participantes.

Fuente. Elaboración propia

En una segunda etapa, y a partir de las respuestas recibidas, se identificaron aquellos estudiantes que cumplían con los criterios de participación (haber cursado asignaturas en modalidad presencial remota y manifestar interés en colaborar). Posteriormente, se estableció contacto individual con cada uno de ellos, a quienes se les explicó el propósito del estudio, los fines del cuestionario y la relevancia de su participación para el fortalecimiento y mejora de futuras acciones académicas de la universidad.

Durante esta comunicación personalizada, se mostró anuencia para aclarar cualquier consulta o duda relacionada con el cuestionario o el proceso de participación, con lo que se garantizaba una comprensión adecuada y un consentimiento plenamente informado antes de proceder con la aplicación del instrumento (Ver apéndice B), garantizando condiciones adecuadas para el desarrollo del proceso de recolección de la información.

Figura 3

Formulario Google Forms del cuestionario estructurado

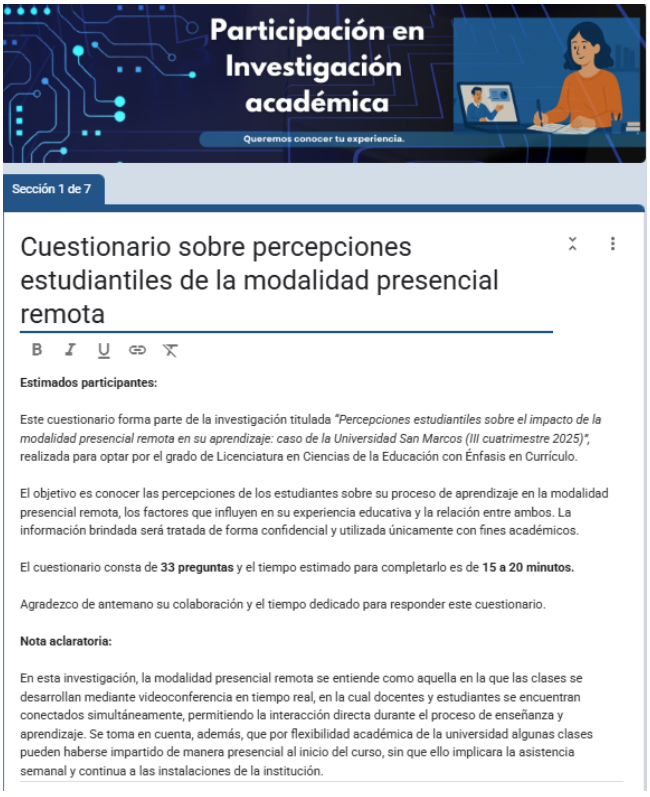


Figura 3 Formulario Google Forms del cuestionario estructurado

Nota. En esta figura se muestra las preguntas que se utilizaron en el cuestionario estructurado aplicado.
Fuente. Elaboración propia

Técnica de análisis de datos

Para analizar los datos se utilizó una técnica de Excel, lo que permitió organizar y procesar la información recolectada. En el caso de los datos cuantitativos, se aplicaron técnicas estadísticas descriptivas como el cálculo de frecuencias y porcentajes, el uso de medidas de tendencia central (medias) y la elaboración de gráficos, con el fin de identificar patrones y tendencias relevantes en las respuestas. De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2014) el análisis descriptivo resulta fundamental en investigaciones sociales porque permite resumir y presentar de forma clara la información obtenida de una muestra.

En cuanto a los datos cualitativos, se recurrió al análisis de contenido, mediante procesos de categorización y codificación de las respuestas abiertas del cuestionario. Según Krippendorff (2004), el análisis de contenido es una técnica sistemática que posibilita interpretar el significado de los mensajes a través de la identificación de categorías temáticas, lo que facilita la comprensión de percepciones y experiencias de los participantes.

Posteriormente, se aplicó la triangulación de datos cualitativos y cuantitativos con el fin de obtener una visión más integral del fenómeno estudiado. Aguilar Gavira y Barroso Osuna (2015) sostienen que la triangulación permite un mayor control de calidad en el proceso investigativo y aporta validez, credibilidad y rigor a los resultados. Asimismo, Hernández-Sampieri et al. (2014) y Sampieri et al. (2006) señalan que la triangulación ayuda a disminuir sesgos del investigador y a contrastar la información desde diferentes perspectivas, lo que fortalece la interpretación final. Esta técnica es importante, ya que ayuda a disminuir sesgos por parte del investigador y permite tener mayor control sobre lo que responden los participantes.

De esta manera, el análisis estadístico y cualitativo, complementado con la triangulación, busca comparar los datos obtenidos desde diferentes perspectivas, con el propósito de reforzar la credibilidad y confiabilidad de los resultados de la investigación.

Aspectos éticos

Para garantizar la credibilidad de la investigación, así como la justicia y el respeto hacia las personas participantes, se aplicó un consentimiento informado como requisito previo a la recolección de datos. Al momento de convocar a los participantes, se revisó nuevamente el propósito y los alcances de la investigación. Se abordó con detenimiento el consentimiento para

participar, destacando tanto la garantía de confidencialidad como la consideración de las posibles implicaciones emocionales derivadas de la participación (Sampieri et al., 2014).

Asimismo, se explicó en qué consistiría la participación y se informó que la identidad de los estudiantes sería resguardada. Con el fin de asegurar la privacidad, dentro de los criterios únicamente se registraron la edad y el sexo de los participantes, atendiendo las recomendaciones para el manejo responsable de la información.

Para finalizar, se garantizó la priorización de todos los aspectos éticos durante el proceso de investigación, con el objetivo de fomentar la integridad y validez del estudio, así como de proteger los derechos y el bienestar de los participantes (Obando, 2024).

CAPÍTULO IV:
ANÁLISIS DE RESULTADOS

Capítulo IV: Análisis de resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento de recolección de datos, con el propósito de responder a los objetivos de la investigación y analizar las variables planteadas. El estudio combina un enfoque cuantitativo y cualitativo, lo que permite comprender de manera más amplia la percepción del aprendizaje en la modalidad presencial remota.

En la parte cuantitativa, se analizan las respuestas cerradas del cuestionario aplicadas mediante una escala tipo Likert, lo que posibilita medir el grado de acuerdo o desacuerdo de los participantes frente a los distintos ítems. Los datos se procesaron con apoyo de herramientas informáticas, aplicando técnicas estadísticas descriptivas como frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central, con el fin de identificar patrones y tendencias en las respuestas.

De forma complementaria, se desarrolla un análisis cualitativo de las preguntas abiertas, con el propósito de interpretar las opiniones y valoraciones expresadas por los encuestados. Este enfoque permite profundizar en los significados subyacentes y complementar la información cuantitativa, ofreciendo una visión integral y fundamentada de los resultados obtenidos.

Análisis de hallazgos cuantitativos

Tabla 2 *Ítems de la Escala Likert*

Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Promedio
Claridad de las explicaciones docentes	8	10	1	0	1	4,2
Organización de clases y tiempos	10	7	2	0	1	4,25
Oportunidades para expresar dudas	9	8	2	1	0	4,25
Facilidad de uso de	13	5	1	0	1	4,45

plataformas digitales						
Disponibilidad de materiales digitales	11	6	2	0	1	4,3
Motivación para participar	15	2	2	0	1	4,5
Participación en actividades virtuales	5	11	1	1	2	3,8
Sentido de pertenencia al grupo	4	8	4	2	2	3,5
Recursos tecnológicos y conectividad	12	6	1	0	1	4,4
Satisfacción con los aprendizajes	8	9	2	0	1	4,15
Logro de aprendizajes significativos	8	9	2	0	1	4,15
Adaptación de actividades y evaluaciones	7	9	3	0	1	4,05
Pertinencia de los contenidos del curso	5	11	3	0	1	3,95
Dominio docente de herramientas digitales	6	10	3	0	1	4

Estabilidad y confiabilidad de plataformas	10	9	0	0	1	4,35
Disponibilidad de apoyo técnico	10	7	1	1	1	4,2
Acompañamiento docente	7	9	3	0	1	4,05
Calidad general de la experiencia educativa	11	8	0	0	1	4,4

Nota. La tabla muestra las preguntas de la escala Likert
Fuente: Elaboración propia

Las estrategias didácticas son las planificaciones para organizar la enseñanza y lograr los objetivos de aprendizaje planteados. Según Gutiérrez, Gómez y Gutiérrez (2018), estas estrategias definen la manera en la que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, marcando el camino de las prácticas pedagógicas y adaptando las actividades a los contenidos y al grupo. En ese sentido, el uso explícito de estrategias didácticas fortalece la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje y permite que los estudiantes logren una comprensión más significativa.

Asimismo, el estudio realizado por Chilán et al. (2024) demuestra que una planificación microcurricular detallada y bien estructurada contribuye significativamente a la claridad en el proceso de enseñanza, ya que permite al docente organizar los contenidos de manera coherente y facilitar la comprensión del estudiantado. De acuerdo con los autores, esta claridad potencia la efectividad del proceso pedagógico y mejora la calidad educativa al garantizar que los objetivos de aprendizaje sean comprendidos y alcanzados con mayor precisión.

En relación con los datos analizados, se encontró evidencia en el siguiente gráfico de que un 90% de los participantes considera que las explicaciones brindadas por los docentes son claras y comprensibles, mientras que solo un 10% manifestó una opinión neutral o en desacuerdo.

Figura 4

Claridad de las explicaciones docentes

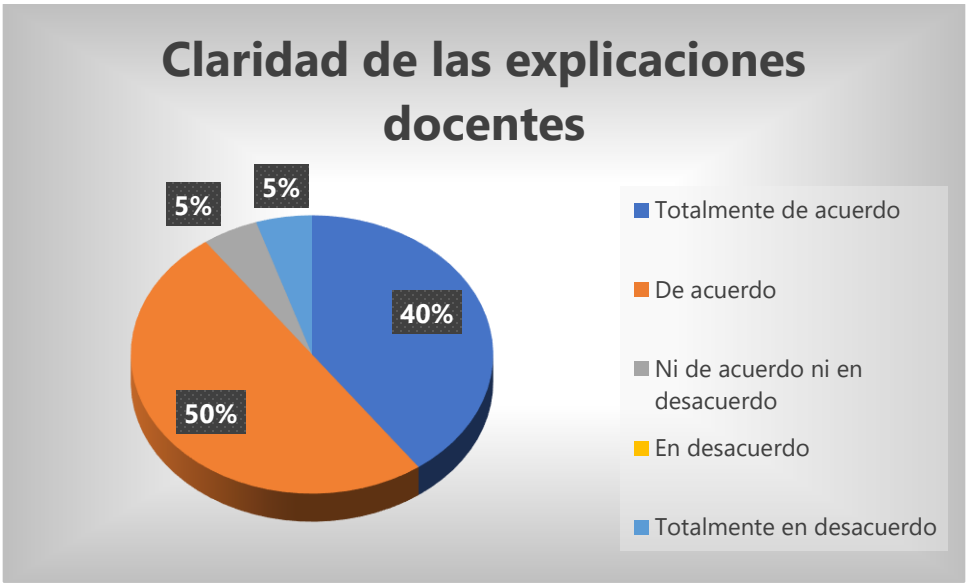


Figura 4 Claridad de las explicaciones docentes

Nota. Tal y como se muestra en el gráfico anterior, el ítem "Claridad de las explicaciones docentes" obtuvo un promedio de 4,2 en la escala Likert, lo que indica que la mayoría de los estudiantes perciben las explicaciones del profesorado como claras, comprensibles y efectivas para favorecer el aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia (2025).

Lo anterior evidencia una tendencia positiva y homogénea en la percepción de los participantes, quienes consideran que la comunicación docente en la modalidad presencial remota ha sido satisfactoria y facilita la comprensión de los contenidos. Asimismo, este resultado sugiere que los docentes han logrado mantener la claridad y coherencia en la transmisión de los conocimientos, lo que refleja una adecuada adaptación pedagógica a las condiciones de la modalidad presencial remota y un impacto favorable en la comprensión de los temas abordados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La organización y la administración del tiempo son fundamentales para el aprendizaje. Planificar las clases permite captar la atención, aprovechar el tiempo y lograr que los estudiantes participen. En esa línea, Alonso-Betancourt et al. (2020) señalan que una buena planificación fortalece la relación entre docentes y estudiantes porque mejora la comunicación y logra integrar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, planificar el tiempo y las clases no solo simplifica el trabajo, sino que genera un ambiente más dinámico y educativo.

Por otra parte, el manejo del tiempo en el aula permite distribuir mejor las actividades y mantener el interés de los estudiantes. Una planificación equilibrada ayuda a combinar la

enseñanza, la retroalimentación y la evaluación de manera efectiva. Según Tiana y Medina (2022), usar el tiempo de forma eficiente favorece la interacción y ayuda a tomar decisiones pedagógicas oportunas, haciendo que las clases sean más dinámicas y provechosas. En conclusión, una buena gestión del tiempo no solo ordena las clases, sino que también fortalece la comunicación y el trabajo en conjunto entre docentes y estudiantes.

En relación con los datos analizados, se encontró evidencia en el siguiente gráfico de que un 85% de los participantes considera que las clases están bien organizadas en cuanto a contenidos y tiempos, mientras que un 10% se mostró neutral y únicamente un 5% manifestó desacuerdo.

Figura 5

Organización de clases y tiempos

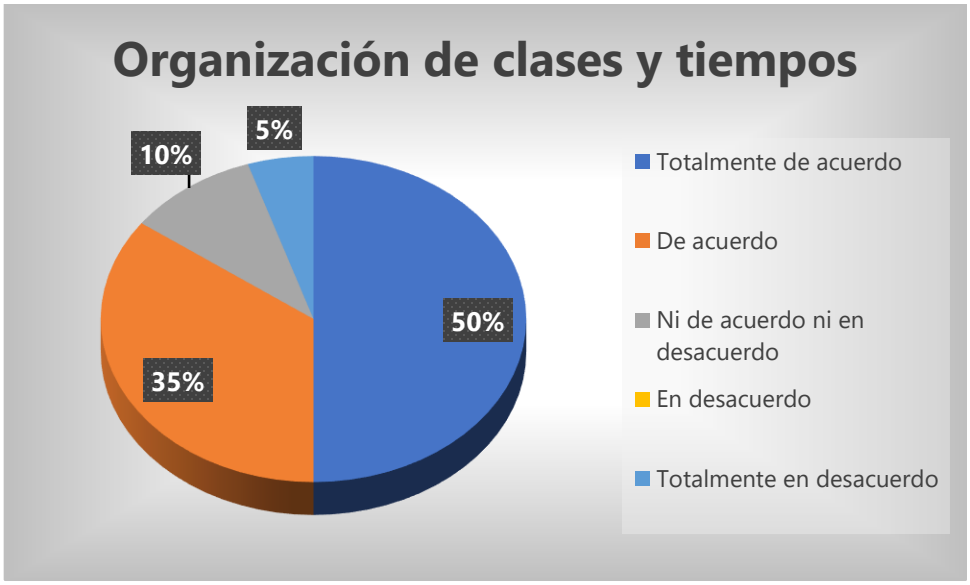


Figura 5 Organización de clases y tiempos

Nota. Tal y como se muestra en el gráfico anterior, el ítem "Organización de clases y tiempos" obtuvo un promedio de 4,25 en la escala Likert, lo que indica una percepción positiva y estable respecto a la planificación y estructura de las sesiones en la modalidad presencial remota.
Fuente: Elaboración propia (2025).

Lo anterior evidencia una valoración favorable y coherente entre los participantes, quienes perciben que los docentes planifican adecuadamente el desarrollo de las clases, distribuyendo el tiempo de manera eficiente y abordando los contenidos de forma clara y secuencial. Estos resultados sugieren que la organización pedagógica y temporal de las lecciones

contribuye a la optimización del proceso de aprendizaje y al cumplimiento de los objetivos académicos en el entorno remoto.

Brindar espacios para que los estudiantes expresen sus dudas es fundamental para fortalecer la comprensión y fomentar la participación. Estos momentos permiten detectar dificultades y mantener una comunicación abierta entre docente y estudiante. Promover instancias de retroalimentación en clase ayuda a que los alumnos aclaren inquietudes y consoliden sus aprendizajes, mientras el docente ajusta sus estrategias para mejorar la comprensión y el diálogo educativo (Tiana y Medina, 2022). Así, atender las dudas del estudiante contribuye a un aprendizaje más reflexivo, autónomo y colaborativo.

Del mismo modo, abrir espacios a los estudiantes para plantear sus interrogantes fortalece la comprensión y promueve un aprendizaje activo. Esta conversación fortalece la comunicación y la confianza entre maestros y estudiantes. Letzkus-Palavecino et al. (2022) señalan que dar la oportunidad a los estudiantes de que expresen sus preguntas fortalece la interacción profesor-alumno y desarrolla competencias relevantes para el aprendizaje. De este modo, abrir estos espacios de conversación no solo resuelve dudas, sino que fomenta la participación reflexiva y colaborativa en el aula.

En relación con los datos analizados, se encontró evidencia en el siguiente gráfico de que un 85% de los participantes considera que dispone de suficientes oportunidades para plantear dudas o comentarios al docente, mientras que un 10% se mostró neutral y un 5% manifestó algún grado de desacuerdo con esta afirmación.

Figura 6

Oportunidades para expresar dudas

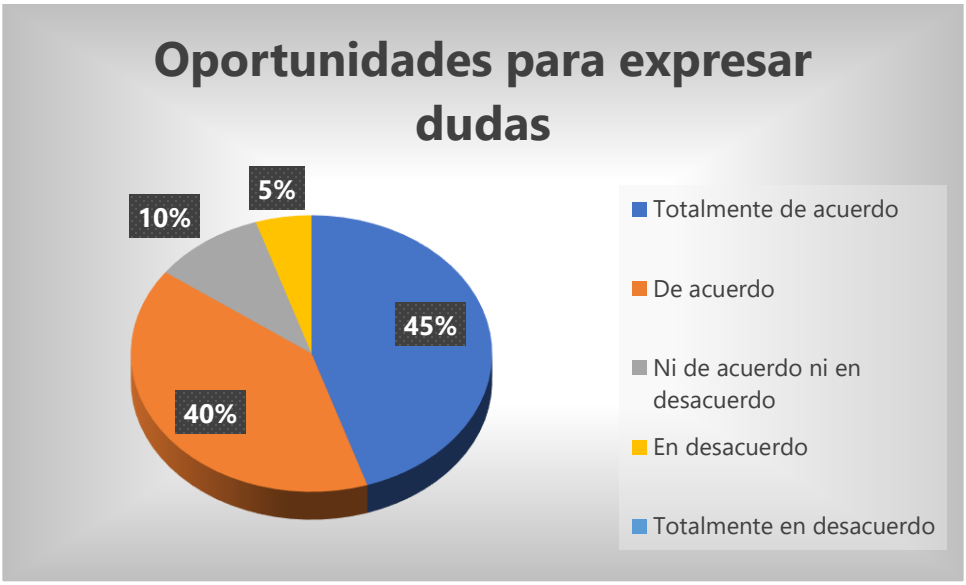


Figura 6 Oportunidades para expresar dudas

Nota. Tal y como se muestra en el gráfico anterior, el ítem "Oportunidades para expresar dudas" obtuvo un promedio de 4,25 en la escala Likert, lo que evidencia una percepción positiva y constante en torno a la apertura docente para atender las inquietudes del estudiantado durante las sesiones en modalidad presencial remota.
Fuente: Elaboración propia (2025).

Lo anterior refleja una valoración favorable del clima comunicativo dentro de las clases, ya que los estudiantes perciben que los docentes fomentan la participación, el diálogo y la retroalimentación continua. Este resultado sugiere que la interacción docente-estudiante en la modalidad presencial remota promueve la confianza y la participación, aspectos esenciales para fortalecer el aprendizaje significativo y el compromiso académico.

Las plataformas virtuales han facilitado el acceso a la educación terciaria y mejorado la comunicación entre profesores y alumnos. Estas herramientas contribuyen a la autonomía y facilitan la optimización de la organización del aprendizaje si se emplean correctamente. El rendimiento académico se ve beneficiado por el uso eficiente y accesible de las plataformas digitales, porque este propicia la interacción y la autorregulación del aprendizaje en entornos virtuales (Cepeda-Astudillo et al., 2022). De esta manera, los instrumentos digitales implementados adecuadamente favorecen una educación más efectiva, participativa y adaptable.

Igualmente, la educación en línea ha mostrado que lo fácil que son de usar las plataformas afecta la manera en que los estudiantes aprenden y se sienten motivados. Las herramientas accesibles ayudan a entender mejor, fomentan la independencia y mejoran las habilidades para estudiar solo. Manyari del Carpio et al. (2023) señalan que el uso de plataformas sencillas y recursos digitales fáciles de usar mejora el aprendizaje, ya que aumenta la

motivación y el desarrollo de habilidades digitales. Contar con espacios virtuales que sean prácticos y fáciles de usar crea una experiencia educativa más activa, importante y valiosa.

En relación con los datos analizados, se encontró evidencia en el siguiente gráfico de que un 90% de los participantes considera que el uso de las plataformas digitales institucionales, como Canvas y Microsoft Teams, resulta sencillo y accesible, mientras que un 5% se mostró neutral y otro 5% expresó algún nivel de desacuerdo.

Figura 7

Facilidad de uso de plataformas digitales

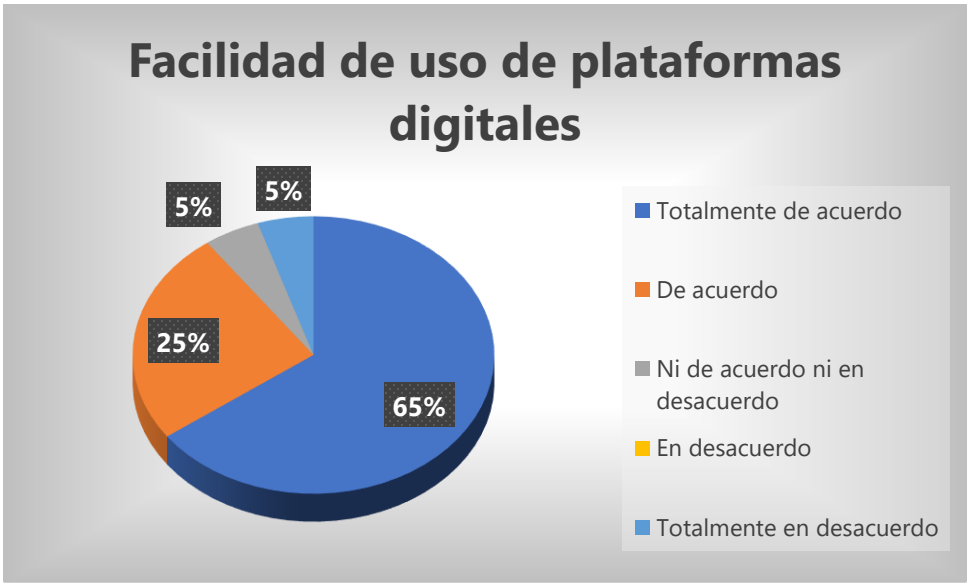


Figura 7 Facilidad de uso de plataformas digitales

Nota. Tal y como se muestra en el gráfico anterior, el ítem "Facilidad de uso de plataformas digitales" obtuvo un promedio de 4,45 en la escala Likert, lo que indica una percepción altamente positiva respecto a la usabilidad y accesibilidad de las herramientas tecnológicas utilizadas en la modalidad presencial remota.
Fuente: Elaboración propia (2025).

Lo anterior evidencia que la mayoría de los estudiantes percibe las plataformas virtuales como herramientas eficientes y funcionales para el desarrollo de las clases, la entrega de tareas y la comunicación con el profesorado. Este resultado sugiere que el nivel de familiaridad y adaptación tecnológica alcanzado por los estudiantes favorece la continuidad del proceso educativo y contribuye al éxito de la enseñanza en entornos digitales.

La educación virtual ha transformado cómo aprenden los estudiantes, al proporcionar materiales digitales que hacen más fácil acceder a la información y estudiar de manera más flexible. De León de Hernández y Tuñón Cumbrera (2023) indican que tener recursos digitales

en los entornos virtuales ayuda a que los estudiantes sean más autónomos, participen más y aprendan de manera activa. La disponibilidad de materiales en línea es un apoyo importante para asegurar que el aprendizaje continúe y mejorar las habilidades tecnológicas.

Tener materiales digitales ha sido muy útil para ayudar en el aprendizaje en la educación en línea. Gracias a ellos, los estudiantes pueden acceder a los materiales de forma flexible y estudiar a su propio ritmo. Manyari del Carpio y otros (2023) dicen que tener recursos digitales que se adapten a las necesidades de los estudiantes, ayuda a mantener el aprendizaje, aumenta la motivación y mejora las habilidades tecnológicas. Por eso, tener acceso a materiales en línea es una ayuda importante para lograr un aprendizaje más activo y fácil de obtener.

En relación con los datos analizados, se encontró evidencia en el siguiente gráfico de que un 85% de los participantes considera que dispone de materiales digitales suficientes para su aprendizaje, mientras que un 10% se mostró neutral y un 5% manifestó algún grado de desacuerdo con esta afirmación.

Figura 8

Disponibilidad de materiales digitales

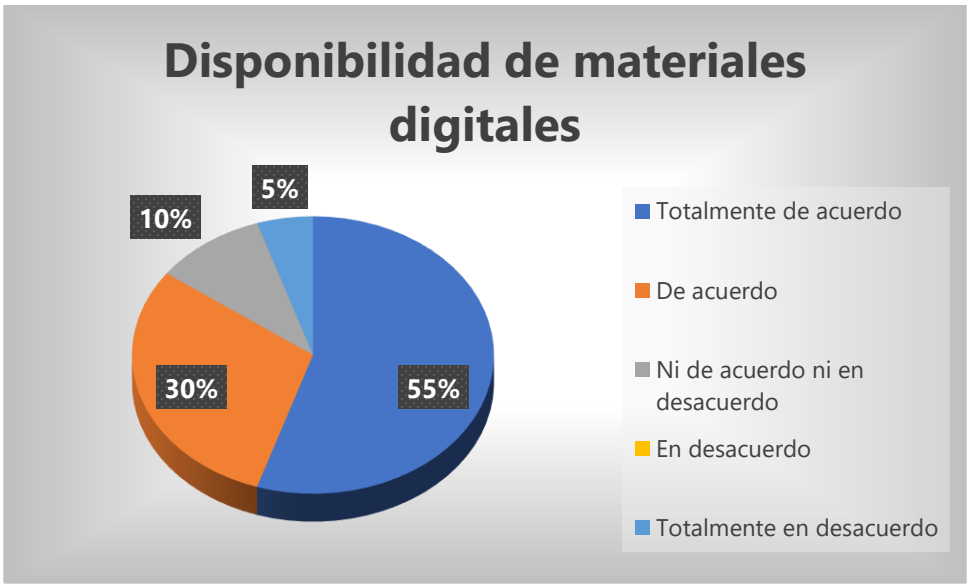


Figura 8 Disponibilidad de materiales digitales

Nota. Tal y como se muestra en el gráfico anterior, el ítem "Disponibilidad de materiales digitales" obtuvo un promedio de 4,30 en la escala Likert, lo que indica una valoración positiva y estable sobre la accesibilidad y suficiencia de los recursos digitales proporcionados por los docentes.

Fuente: Elaboración propia (2025).

Lo anterior evidencia que los participantes perciben que los materiales de apoyo —como presentaciones, lecturas, videos y recursos interactivos— son pertinentes y suficientes para acompañar el proceso de aprendizaje. Estos resultados sugieren que la planificación docente en la modalidad presencial remota, ha considerado de manera efectiva la disponibilidad de recursos digitales, con lo que garantiza la continuidad pedagógica y el acceso equitativo a la información.

La motivación es muy importante para que los estudiantes se mantengan comprometidos y participen en la educación virtual. Usar herramientas digitales y actividades creativas ayuda a aumentar el interés y hace que aprender sea más activo. Según De León de Hernández y Tuñón Cumbrera (2023), usar recursos interactivos en los cursos en línea mejora la motivación y el interés de los estudiantes, incentivando una participación continua en su aprendizaje. En este sentido, usar bien las estrategias tecnológicas aumenta la motivación y fortalece la conexión de los estudiantes con su aprendizaje en entornos digitales.

Del mismo modo, la motivación es clave en la educación virtual para mantener el interés y la participación de los estudiantes. El uso de recursos digitales y actividades interactivas generan un aprendizaje más dinámico. Interactuar con los contenidos y adaptarse al entorno virtual promueve la motivación y participación de los estudiantes (Tiana y Medina, 2022). Por ello, Las estrategias digitales bien diseñadas contribuyen a un aprendizaje más activo y significativo.

En relación con los datos analizados, se encontró evidencia en el siguiente gráfico de que un 85% de los participantes manifestó sentirse motivado a participar en la modalidad presencial remota, mientras que un 10% se mostró neutral y un 5% expresó algún nivel de desacuerdo con la afirmación.

Figura 9

Motivación para participar

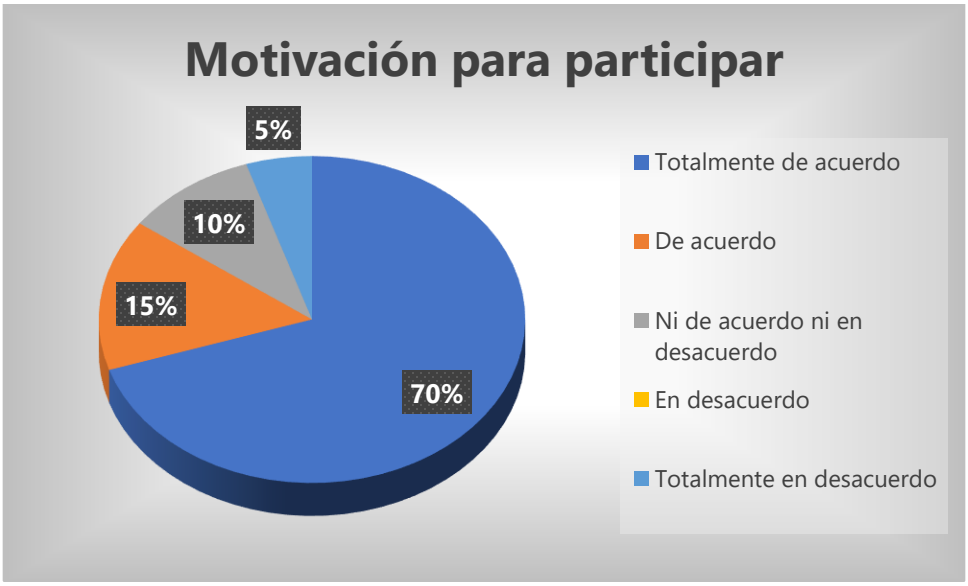


Figura 9 Motivación para participar

Nota. Tal y como se muestra en el gráfico anterior, el ítem "Motivación para participar" obtuvo un promedio de 4,35 en la escala Likert, lo que refleja una percepción favorable sobre el interés y la disposición de los estudiantes para involucrarse activamente en las actividades académicas desarrolladas de forma virtual.
Fuente: Elaboración propia (2025).

Lo anterior evidencia que los estudiantes presentan una actitud positiva hacia la participación en la modalidad presencial remota, lo cual puede estar asociado con el acompañamiento docente, la claridad de las explicaciones y la adaptación de las estrategias metodológicas empleadas. Este resultado sugiere que la motivación estudiantil constituye un factor clave para mantener la interacción, el compromiso y la continuidad del aprendizaje en entornos mediados por tecnología.

La educación virtual ha favorecido nuevas formas de participación, permitiendo a los estudiantes interactuar y compartir ideas con mayor flexibilidad. Cepeda-Astudillo et al. (2022) destacan en un estudio realizado que muchos estudiantes disfrutaron participar en las clases y actividades en línea, valorando la interacción con docentes y compañeros y considerando la modalidad virtual como una experiencia atractiva y flexible. En efecto, la participación en estos entornos fortalece la motivación y el compromiso con el aprendizaje.

Participar en espacios virtuales es esencial para el aprendizaje colaborativo, pues los estudiantes pueden interactuar y construir conocimiento con sus compañeros. Como indica Montero (2023), la participación no la hacen solo las tecnologías, sino lo que hacen los estudiantes con ellas al comunicar y colaborar en los espacios digitales. Por eso, interactuar en

espacios virtuales fortalece no solo el aprendizaje activo, sino que también genera comunidad entre quienes participan.

En relación con los datos analizados, se encontró evidencia en el siguiente gráfico de que un 80% de los participantes afirmó participar activamente en discusiones o actividades en línea, tanto en sesiones sincrónicas como asincrónicas, mientras que un 5% se mostró neutral y un 15% manifestó algún grado de desacuerdo con la afirmación.

Figura 10

Participación en actividades virtuales

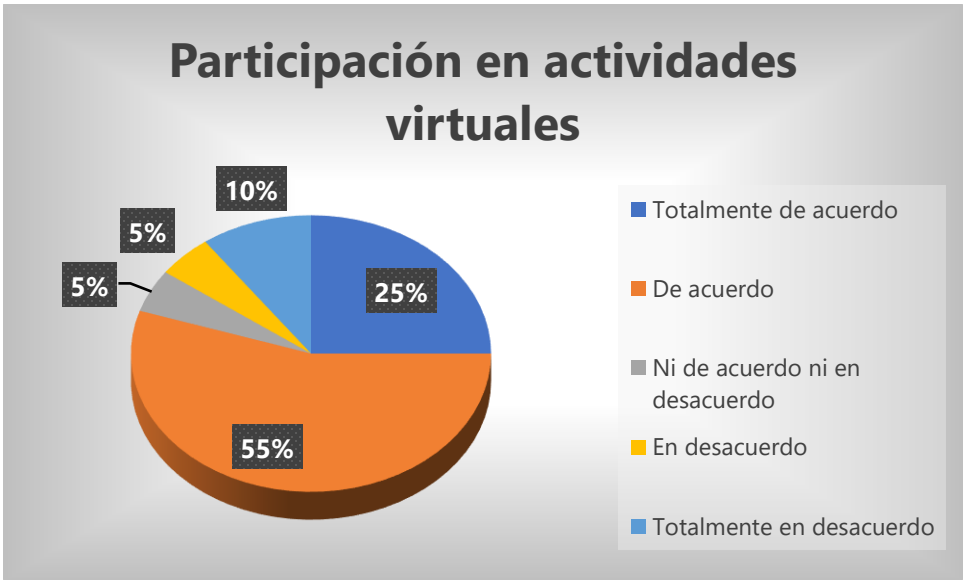


Figura 10 Participación en actividades virtuales

Nota. Tal y como se muestra en el gráfico anterior, el ítem "Participación en actividades virtuales" obtuvo un promedio de 4,05 en la escala Likert, lo que refleja una tendencia positiva en la implicación del estudiantado dentro de los espacios virtuales de aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia (2025).

Lo anterior evidencia que los estudiantes mantienen una participación constante en las actividades propuestas por el profesorado, lo que demuestra interés, compromiso y disposición para el trabajo colaborativo. Este resultado sugiere que las estrategias aplicadas por los docentes en la modalidad presencial remota, favorecen la interacción y el aprendizaje participativo, elementos esenciales para el fortalecimiento del proceso educativo.

El sentido de pertenencia es muy importante en la educación virtual. Cuando los estudiantes se sienten parte de un grupo, su motivación y compromiso con el aprendizaje aumentan. En otras palabras, sentirse apoyado y valorado en el entorno digital motiva a

participar y querer aprender con otros. Según Montero (2023), los espacios de trabajo en colaboración mejoran la comunicación y fomentan el aprendizaje en conjunto, generando un ambiente más dinámico y enriquecedor.

Por otro lado, las comunidades virtuales fomentan la colaboración y refuerzan la motivación de los estudiantes al identificarse con el grupo. Mejores resultados de aprendizaje se reflejan en la comunicación y calidad de interacciones al mejorar el sentido de pertenencia (López de la Serna et al., 2021). Cuando el docente impulsa un entorno cercano y participativo, ayuda a que los estudiantes se sientan valorados, conectados y parte del proceso educativo.

En relación con los datos analizados, se encontró evidencia en el siguiente gráfico de que un 60% de los participantes manifestó sentirse parte de un grupo de aprendizaje, a pesar de que las clases se desarrollen en modalidad virtual, mientras que un 20% se mostró neutral y otro 20% expresó algún grado de desacuerdo con la afirmación.

Figura 11

Sentido de pertenencia al grupo

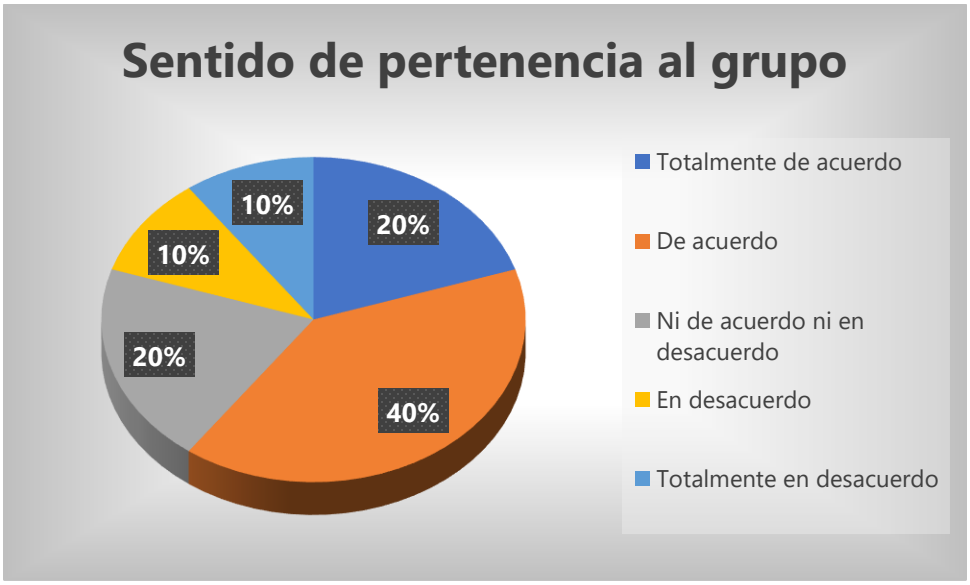


Figura 11 Sentido de pertenencia al grupo

Nota. Tal y como se muestra en el gráfico anterior, el ítem "Sentido de pertenencia al grupo" obtuvo un promedio de 3,60 en la escala Likert, lo que representa una valoración moderadamente positiva sobre la percepción de integración social y académica dentro del entorno virtual.

Fuente: Elaboración propia (2025).

Lo anterior evidencia que, aunque la mayoría de los estudiantes percibe cierta conexión y pertenencia con su grupo de aprendizaje, aún existe una proporción relevante que no logra

establecer vínculos sólidos de interacción y cercanía. Este resultado sugiere la importancia de fortalecer las estrategias de cohesión grupal y comunicación interpersonal en la modalidad presencial remota, de manera que se promueva un sentido de comunidad que potencie la colaboración y la participación.

La educación virtual requiere recursos tecnológicos y buena conexión a internet para tener éxito. La participación y el aprendizaje de los estudiantes se ven limitados por su ausencia. En un estudio realizado, se observó que, durante la educación virtual, la falta de conectividad y equipamiento adecuado afectó la calidad del aprendizaje y generó desigualdades en el acceso (De León de Hernández y Tuñón Cumbrera, 2023). Por ells, una educación en línea inclusiva y de calidad depende del acceso a la tecnología y a una conexión estable.

La infraestructura tecnológica adecuada influye en la continuidad y calidad del aprendizaje virtual. Las instituciones con mejores recursos se adaptan con mayor eficacia a los entornos digitales. Las universidades con mejores condiciones mantuvieron un rendimiento académico positivo en la educación virtual, según Cepeda-Astudillo et al. (2022), donde la conectividad y los recursos tecnológicos son determinantes. Así que, una buena infraestructura tecnológica garantiza una experiencia educativa más efectiva y sostenible al facilitar el acceso.

En relación con los datos analizados, se encontró evidencia en el siguiente gráfico de que un 90% de los participantes considera que cuenta con equipo y conectividad adecuados para participar sin interrupciones en las clases virtuales, mientras que un 5% se mostró neutral y otro 5% manifestó algún grado de desacuerdo con esta afirmación.

Figura 12

Recursos tecnológicos y conectividad

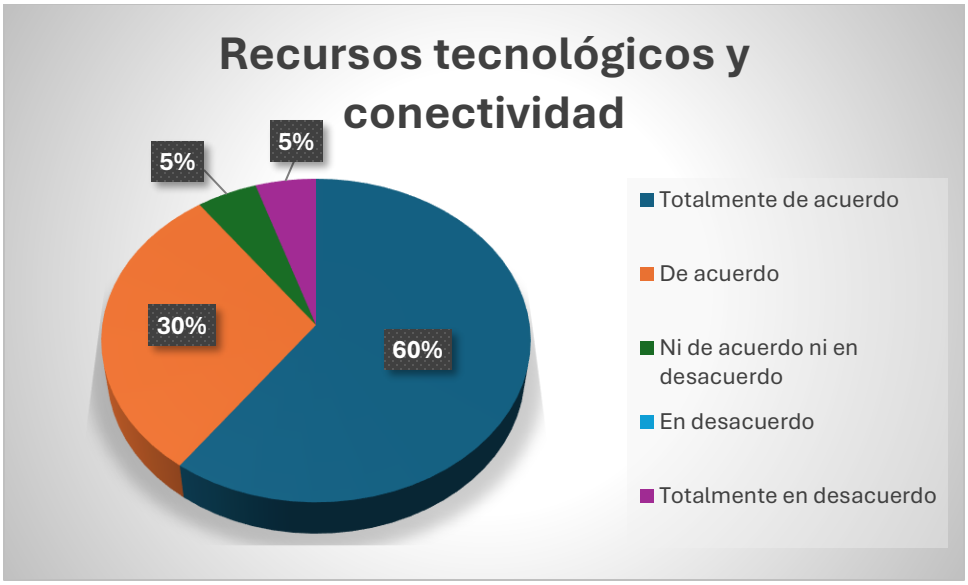


Figura 12 Recursos tecnológicos y conectividad

Nota. Tal y como se muestra en el gráfico anterior, el ítem "Recursos tecnológicos y conectividad" obtuvo un promedio de 4,45 en la escala Likert, lo que refleja una percepción altamente positiva en relación con las condiciones tecnológicas y de acceso utilizadas por los estudiantes para su aprendizaje en la modalidad presencial remota.

Fuente: Elaboración propia (2025).

Lo anterior evidencia que la mayoría de los estudiantes dispone de dispositivos funcionales y una conexión estable a internet, factores fundamentales para el desarrollo de las clases en entornos digitales. Este resultado sugiere que las condiciones tecnológicas han dejado de ser una limitante significativa en el proceso educativo, lo que permite una mayor continuidad académica y participación durante las sesiones sincrónicas y asincrónicas.

La satisfacción de los estudiantes en entornos virtuales refleja la calidad del aprendizaje, evaluando la organización, los contenidos y la interacción del curso. En el estudio de Curci La Rocca (2014), los estudiantes destacaron la flexibilidad y la buena organización como elementos enriquecedores de su experiencia educativa en la modalidad virtual. Mostraron un alto nivel de satisfacción con sus aprendizajes. Un diseño pedagógico claro y bien estructurado fortalece el aprendizaje y la satisfacción del estudiante.

Así como que la satisfacción en la educación virtual depende en gran parte de la accesibilidad de las plataformas y del desarrollo de las clases. En un estudio realizado, los estudiantes valoraron positivamente las clases virtuales por su facilidad de uso y utilidad para el aprendizaje, aunque mostraron menor satisfacción con algunos métodos de evaluación, según Bautista, Carrera, León y Laverde (2020). Esto refleja que una gestión tecnológica eficiente y

una evaluación adecuada son esenciales para mantener la satisfacción de los estudiantes en entornos virtuales.

La educación a distancia ha permitido dar continuidad al aprendizaje a pesar de plantear nuevos retos en la enseñanza y la interacción entre estudiantes y docentes. No siempre genera el mismo nivel de satisfacción que la presencial, debido a limitaciones tecnológicas y sociales, aunque esta modalidad posibilita mantener los procesos educativos (Covarrubias Hernández, 2021). Por ello, algunos estudiantes pueden no estar completamente satisfechos con la modalidad virtual debido a estas condiciones.

En relación con los datos analizados, se encontró evidencia en el siguiente gráfico de que un 85% de los participantes expresó estar satisfecho con lo aprendido en la modalidad presencial remota, mientras que un 10% se mostró neutral y un 5% manifestó algún nivel de desacuerdo con la afirmación.

Figura 13

Satisfacción con los aprendizajes

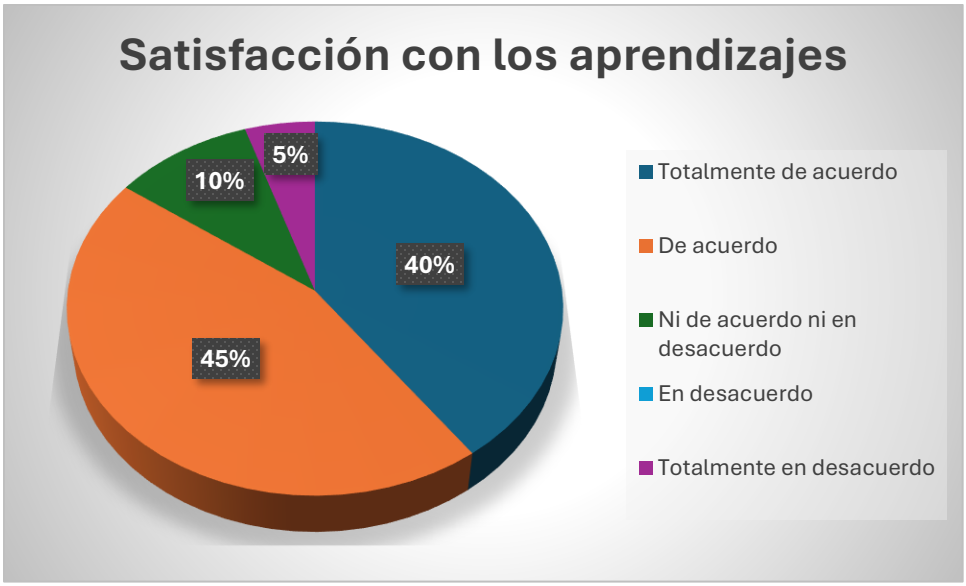


Figura 13 Satisfacción con los aprendizajes

Nota. Tal y como se muestra en el gráfico anterior, el ítem "Satisfacción con los aprendizajes" obtuvo un promedio de 4,25 en la escala Likert, lo que evidencia una valoración positiva y consistente sobre el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes en el contexto de la educación remota.

Fuente: Elaboración propia (2025).

Lo anterior evidencia que los estudiantes perciben que las estrategias de enseñanza aplicadas en la modalidad presencial remota han favorecido la comprensión de los contenidos y el logro de los objetivos académicos. Este resultado sugiere que el proceso educativo, mediado por herramientas tecnológicas, ha sido eficaz y satisfactorio para la mayoría de los participantes, demostrando un adecuado nivel de adaptación tanto docente como estudiantil.

El aprendizaje significativo en los entornos virtuales depende de varios factores, especialmente de la calidad de la interacción entre los estudiantes y de las oportunidades que tengan para aprender juntos. Cuando se usan los espacios en línea para trabajar juntos, el aprendizaje se hace más profundo y duradero. En estos ambientes, se comparte, discute y crea conocimiento en grupo, lo que también mejora habilidades mentales y sociales importantes (López de la Serna et al., 2021). En otras palabras, la colaboración digital no solo mejora el proceso educativo, sino que también lo hace más accesible y significativo para los que participan.

Por otro lado, es conocido que la educación a distancia ha transformado por completo cómo se enseña y se aprende. Esto ha hecho que sea necesario encontrar un equilibrio entre la tecnología, la enseñanza y el aspecto humano. El aprendizaje significativo ocurre cuando las experiencias virtuales satisfacen las necesidades de los estudiantes y se adaptan a su ritmo y entorno. Covarrubias Hernández (2021) dice que una buena educación virtual une la tecnología, la ayuda del maestro y la participación del estudiante. Esto genera experiencias de aprendizaje que son útiles y que se mantienen en el tiempo. Así, más que las herramientas digitales, lo que realmente importa es una enseñanza que se relacione con las experiencias, gustos y vidas de quienes aprenden.

En relación con los datos analizados, se encontró evidencia en el siguiente gráfico de que un 85% de los participantes considera que logra aprendizajes significativos en la modalidad presencial remota, mientras que un 10% se mostró neutral y un 5% manifestó algún grado de desacuerdo con la afirmación.

Figura 14

Logro de aprendizajes significativos

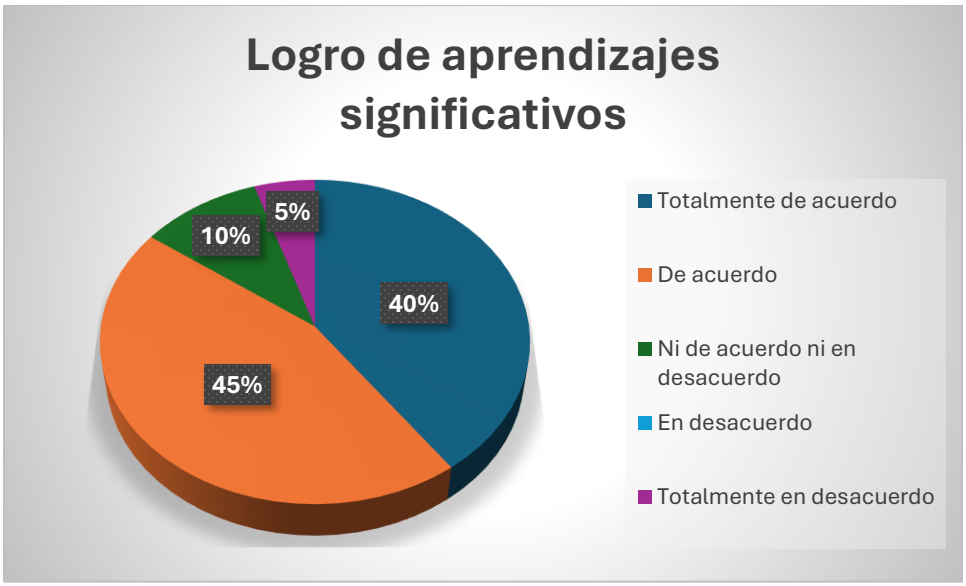


Figura 14 Logro de aprendizajes significativos

Nota. Tal y como se muestra en el gráfico anterior, el ítem "Logro de aprendizajes significativos" obtuvo un promedio de 4,25 en la escala Likert, lo que refleja una percepción positiva y constante sobre la adquisición de conocimientos relevantes y aplicables en el contexto académico.
Fuente: Elaboración propia (2025).

Lo anterior evidencia que la mayoría de los estudiantes percibe que las experiencias de aprendizaje en la modalidad presencial remota han contribuido a desarrollar comprensión profunda, pensamiento crítico y capacidad de aplicación práctica de los contenidos. Este resultado sugiere que la metodología utilizada por los docentes ha sido efectiva para promover aprendizajes duraderos, manteniendo la calidad del proceso educativo a pesar de las condiciones virtuales.

La adaptación de actividades y evaluaciones es clave para mejorar el aprendizaje en entornos virtuales, ya que permite ajustar las estrategias a las necesidades de los estudiantes. Tiana y Medina (2022) indican que adaptar continuamente las actividades y evaluaciones mediante e-actividades facilita decisiones pedagógicas más precisas y una retroalimentación constante que enriquece la experiencia educativa. En ese sentido, la flexibilidad en la enseñanza favorece una formación más personalizada y significativa.

La flexibilidad en la enseñanza virtual es fundamental para mantener la motivación y la participación de los estudiantes. Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2021) señalan que planificar actividades y evaluaciones de forma flexible favorece la participación y contribuye a

un aprendizaje más efectivo. Así, adaptar las estrategias educativas permite lograr una experiencia más dinámica y significativa en los entornos digitales.

En relación con los datos analizados, se encontró evidencia en el siguiente gráfico de que un 80% de los participantes considera que las actividades y evaluaciones están adaptadas a la modalidad remota, mientras que un 15% se mostró neutral y un 5% manifestó algún grado de desacuerdo con esta afirmación.

Figura 15

Adaptación de actividades y evaluaciones

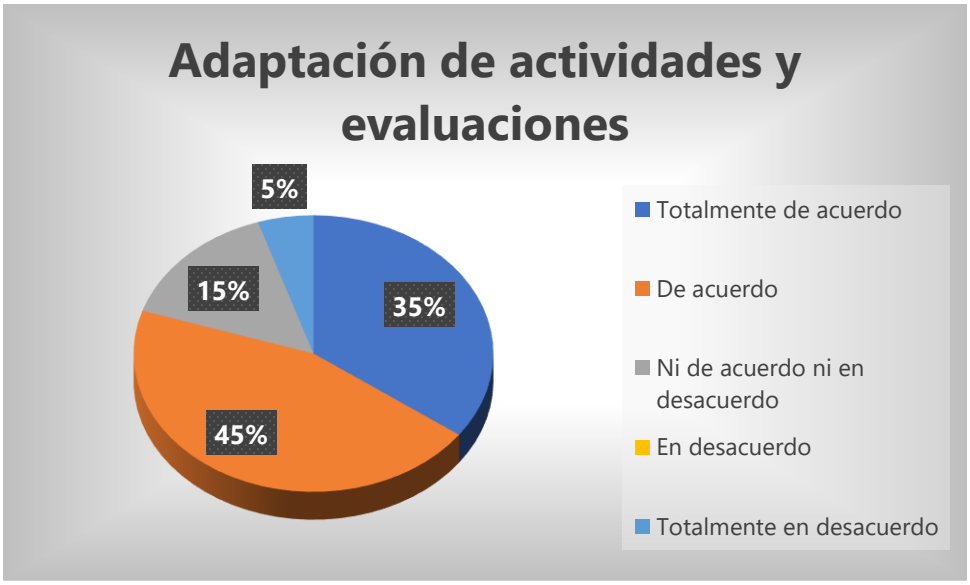


Figura 15 Adaptación de actividades y evaluaciones

Nota. Tal y como se muestra en el gráfico anterior, el ítem "Adaptación de actividades y evaluaciones" obtuvo un promedio de 4,20 en la escala Likert, lo que indica una valoración positiva respecto al ajuste de las estrategias evaluativas y metodológicas implementadas en la modalidad presencial remota.
Fuente: Elaboración propia (2025).

Lo anterior evidencia que la mayoría de los docentes ha logrado adecuar las actividades, tareas y evaluaciones a las condiciones del entorno virtual, con lo que se garantiza la participación y el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Este resultado sugiere que existe una coherencia pedagógica entre los recursos utilizados y las competencias evaluadas, lo que favorece la equidad y la continuidad del proceso formativo.

La relevancia de los contenidos es fundamental para tener una buena experiencia de aprendizaje en línea. Cuando los materiales son claros y están alineados con los objetivos del curso, los estudiantes se sienten más motivados y contentos. Curci La Rocca (2014) señala que la

importancia y claridad de los contenidos mejoran la satisfacción y la visión positiva de los estudiantes en su aprendizaje. Tener contenidos actualizados y bien organizados mejora la experiencia de aprendizaje y la hace más valiosa.

La manera en que se organizan los contenidos y su significado para los estudiantes afecta directamente su motivación y participación en la educación a distancia. López de la Serna et al. (2021) indican que cuando los contenidos son claros y útiles, generan más interés y participación en el aprendizaje. En otras palabras, tener materiales bien organizados y con significado ayuda a entender mejor los temas y hace que la experiencia de aprendizaje sea más valiosa e interesante.

En relación con los datos analizados, se encontró evidencia en el siguiente gráfico de que un 80% de los participantes considera que los contenidos de los cursos se ajustan a sus necesidades, mientras que un 15% se mostró neutral y un 5% manifestó algún grado de desacuerdo con esta afirmación.

Figura 16

Pertinencia de los contenidos del curso

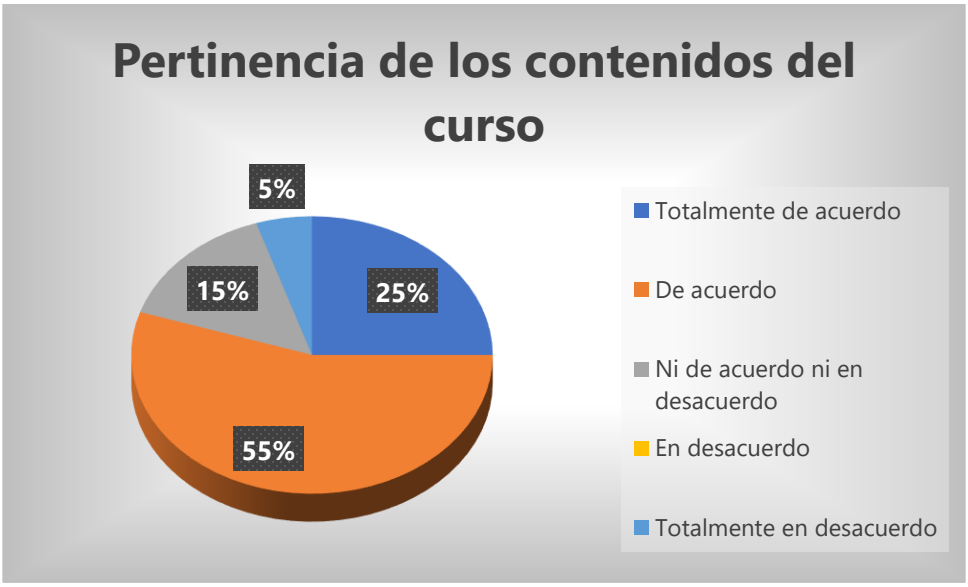


Figura 16 Pertinencia de los contenidos del curso

Nota. Tal y como se muestra en el gráfico anterior, el ítem "Pertinencia de los contenidos del curso" obtuvo un promedio de 4,10 en la escala Likert, lo que evidencia una valoración positiva y consistente sobre la adecuación de los contenidos académicos a las expectativas y requerimientos de los estudiantes.
Fuente: Elaboración propia (2025).

Lo anterior evidencia que la mayoría de los participantes percibe que los contenidos desarrollados durante las clases responden a sus intereses, objetivos de formación y necesidades

profesionales. Este resultado sugiere que los docentes han logrado seleccionar y adaptar los temas de manera pertinente y actualizada, lo cual contribuye a fortalecer la relevancia del proceso educativo en la modalidad presencial remota.

El manejo de instrumentos digitales por el docente es fundamental para brindar una educación de calidad en los entornos virtuales. Como señala Llamacponca Román (2018), el uso apropiado de estas tecnologías favorece la innovación pedagógica, la autonomía del estudiante y mejora su aprendizaje. De este modo, mejorar las competencias digitales del profesorado apoya una enseñanza más interactiva.

Además, el manejo de herramientas digitales por parte del docente permite crear clases virtuales más dinámicas y participativas. De León de Hernández y Tuñón Cumbrera (2023) explican que cuando los docentes dominan estos recursos, logran una enseñanza más interactiva y mejoran la calidad del aprendizaje en entornos virtuales. En consecuencia, el desarrollo de competencias digitales docentes resulta clave para enriquecer la experiencia educativa.

En relación con los datos analizados, se encontró evidencia en el siguiente gráfico de que un 80% de los participantes considera que los docentes dominan adecuadamente las herramientas digitales utilizadas en clase, mientras que un 15% se mostró neutral y un 5% manifestó algún nivel de desacuerdo con esta afirmación.

Figura 17

Dominio docente de herramientas digitales

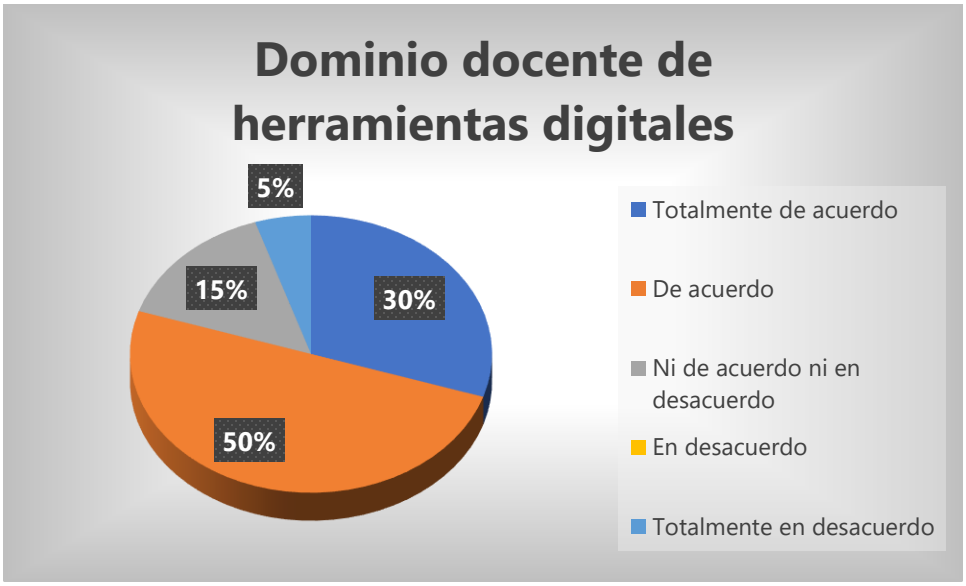


Figura 17 Dominio docente de herramientas digitales

Nota. Tal y como se muestra en el gráfico anterior, el ítem "Dominio docente de herramientas digitales" obtuvo un promedio de 4,05 en la escala Likert, lo que refleja una valoración positiva sobre la competencia tecnológica del profesorado en el desarrollo de las clases en modalidad presencial remota.
Fuente: Elaboración propia (2025).

Lo anterior evidencia que la mayoría de los estudiantes percibe que los docentes poseen las habilidades necesarias para manejar eficazmente las plataformas, recursos y aplicaciones digitales, lo que facilita la gestión de las clases, la comunicación y el acceso a los materiales. Este resultado sugiere que el nivel de alfabetización digital docente constituye un factor determinante en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la experiencia educativa general del estudiantado.

La estabilidad y fiabilidad de las plataformas virtuales son determinantes para garantizar la continuidad de la experiencia educativa. Soto Andrade (2024) refiere que los problemas técnicos y la inestabilidad del internet influyen en la participación y el rendimiento académico de los estudiantes, perjudicando su proceso de aprendizaje. De este modo, contar con plataformas estables y accesibles es esencial para asegurar un aprendizaje virtual justo y de calidad.

También la estabilidad tecnológica permite que los estudiantes aprendan sin interrupciones en los entornos virtuales. Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor (2020) señalan que la estabilidad del sistema y la calidad de la conexión son determinantes para una experiencia educativa satisfactoria, pues su ausencia restringe la participación y el rendimiento escolar. Es así como el disponer de plataformas confiables y una buena conectividad, asegura una enseñanza virtual más fluida y de calidad.

En relación con los datos analizados, se encontró evidencia en el siguiente gráfico que un 95% de los participantes considera que las plataformas digitales utilizadas por la universidad son estables y confiables, mientras que únicamente un 5% manifestó algún nivel de desacuerdo con esta afirmación.

Figura 18

Estabilidad y confiabilidad de plataformas

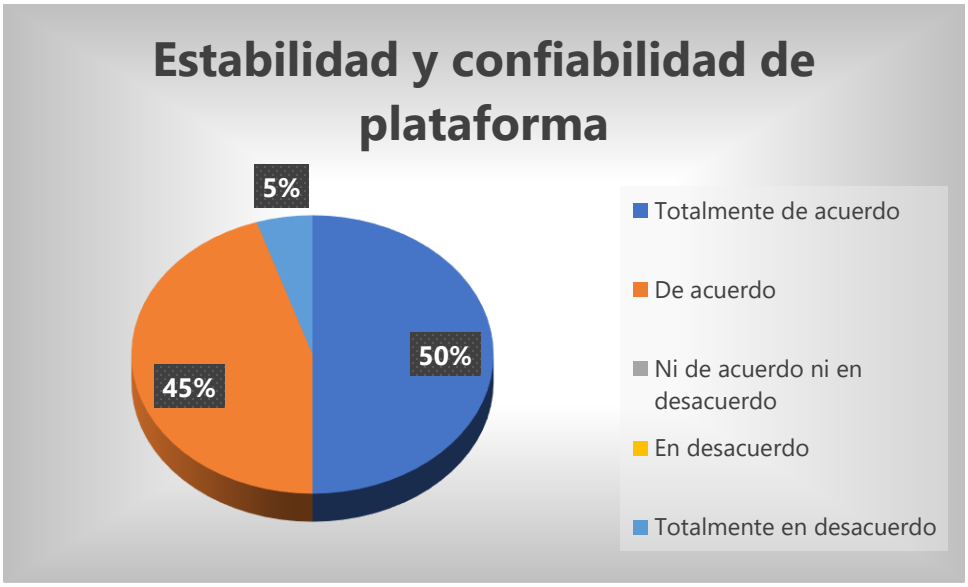


Figura 18 Estabilidad y confiabilidad de plataformas

Nota. Tal y como se muestra en el gráfico anterior, el ítem "Estabilidad y confiabilidad de plataformas" obtuvo un promedio de 4,40 en la escala Likert, lo que refleja una percepción positiva y uniforme sobre el desempeño técnico de las herramientas digitales empleadas en la modalidad presencial remota.

Fuente: Elaboración propia (2025).

Lo anterior evidencia que las plataformas institucionales, como Canvas y Microsoft Teams, son percibidas como seguras, funcionales y con un rendimiento estable, lo que ha permitido a los estudiantes desarrollar sus actividades académicas sin mayores interrupciones. Este resultado sugiere que la infraestructura tecnológica de la universidad responde de manera adecuada a las necesidades del proceso educativo virtual, lo que favorece la continuidad y calidad de la experiencia formativa.

El apoyo técnico es clave para que los estudiantes tengan una experiencia educativa fluida y sin dificultades en los entornos virtuales. De León de Hernández y Tuñón Cumbrera (2023) señalan que contar con asistencia técnica durante el proceso formativo mejora la organización, la comunicación y la confianza del estudiante, influyendo positivamente en su

aprendizaje. Así, disponer de soporte técnico oportuno contribuye a un entorno virtual más eficiente y confiable.

En relación con los datos analizados, se encontró evidencia en el siguiente gráfico de que un 85% de los participantes considera que ha recibido apoyo técnico cuando lo ha necesitado, mientras que un 10% se mostró neutral y un 5% manifestó algún grado de desacuerdo con la afirmación.

Figura 19

Disponibilidad de apoyo técnico

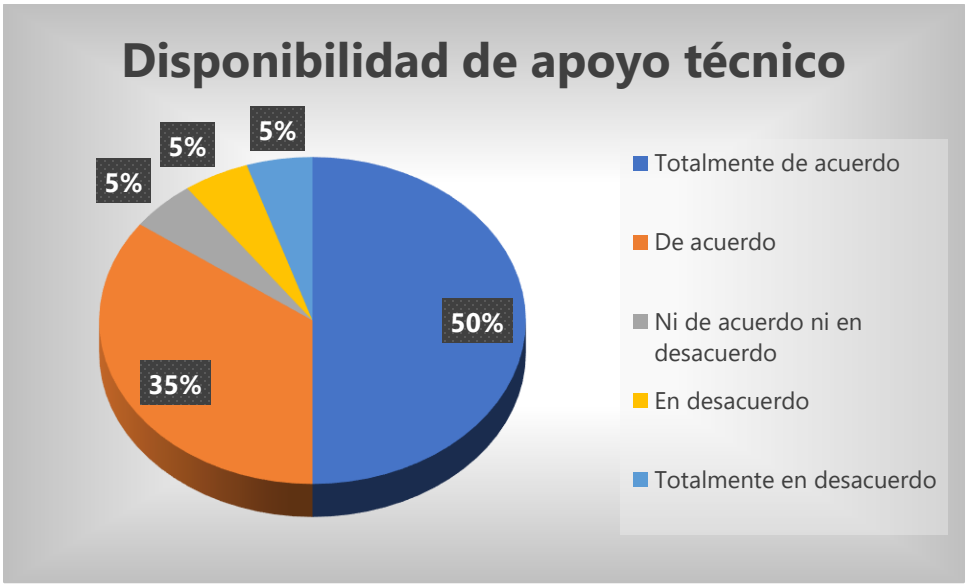


Figura 19 Disponibilidad de apoyo técnico

Nota. Tal y como se muestra en el gráfico anterior, el ítem "Disponibilidad de apoyo técnico" obtuvo un promedio de 4,25 en la escala Likert, lo que indica una valoración positiva y constante respecto al acompañamiento tecnológico brindado a los estudiantes durante el desarrollo de las clases en modalidad presencial remota.
Fuente: Elaboración propia (2025).

Lo anterior evidencia que la mayoría de los estudiantes ha contado con asistencia oportuna y eficaz ante eventuales dificultades técnicas, lo que contribuye a minimizar interrupciones en el proceso educativo. Este resultado sugiere que el soporte técnico institucional ha desempeñado un papel importante en la experiencia académica, asegurando la continuidad de las actividades y fortaleciendo la confianza del estudiantado en el uso de las plataformas digitales.

El acompañamiento pedagógico es fundamental para que los estudiantes se sientan respaldados y alentados en los ambientes virtuales. Cárdenas-González et al. (2025) indican que

la guía continua y cercana del profesor refuerza la seguridad del estudiante y mejora su aprendizaje. De este modo, el rol activo del docente hace la diferencia en una educación virtual más humana, participativa y de impacto.

El acompañamiento del profesor es fundamental para guiar el aprendizaje y preservar el nexo pedagógico en los ambientes virtuales. Su participación posibilita orientar, estimular y apoyar al educando en la construcción de conocimientos y en el desarrollo de habilidades autónomas. En ese sentido, Castillo Córdova et al. (2023) señalan que el acompañamiento del maestro, a través de la guía y mediación permanente, apoya el aprendizaje y la formación integral del educando.

De esta manera, el rol del docente como guía y mediador se consolida como un pilar fundamental para fortalecer la motivación, la participación y el aprendizaje significativo en la educación virtual.

En relación con los datos analizados, se encontró evidencia en el siguiente gráfico de que un 85% de los participantes considera que se ha sentido acompañado por el docente durante su proceso de aprendizaje, mientras que un 10% se mostró neutral y un 5% manifestó algún nivel de desacuerdo con la afirmación.

Figura 20

Acompañamiento docente

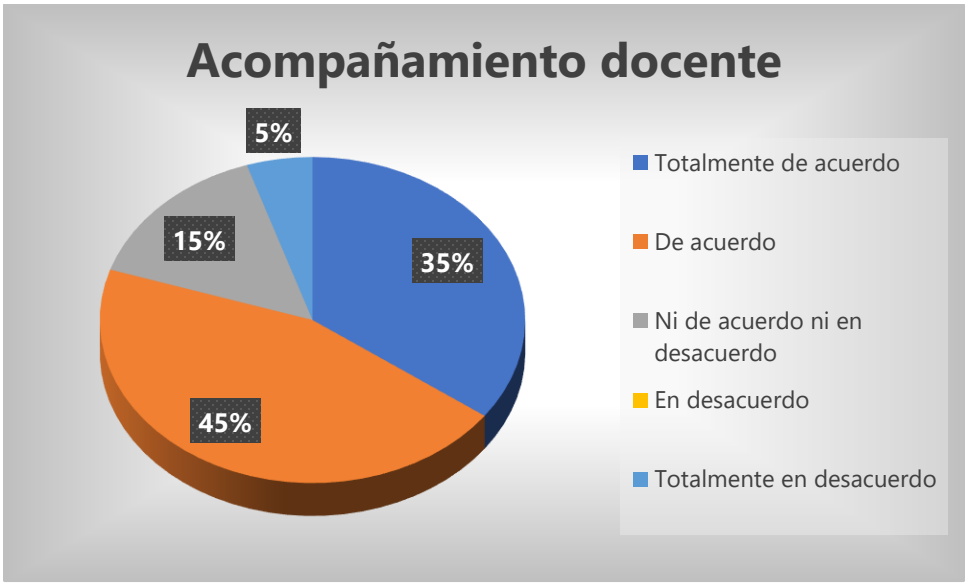


Figura 20 Acompañamiento docente

Nota. Tal y como se muestra en el gráfico anterior, el ítem “Acompañamiento docente” obtuvo un promedio de 4,10 en la escala Likert, lo que evidencia una valoración positiva y sostenida sobre la presencia y apoyo del profesorado en el desarrollo académico del estudiantado.
Fuente: Elaboración propia (2025).

Lo anterior evidencia que la mayoría de los estudiantes percibe que los docentes mantienen una comunicación constante, brindan retroalimentación oportuna y ofrecen orientación académica durante el proceso de aprendizaje. Este resultado sugiere que el acompañamiento pedagógico constituye un elemento esencial para fortalecer la motivación, el compromiso y la seguridad del estudiante dentro de la modalidad presencial remota.

La experiencia educativa abarca mucho más que la adquisición de conocimientos; implica también el desarrollo de habilidades, valores y significados que enriquecen la formación del estudiante. Alonso-Betancourt et al. (2019) señalan que esta experiencia permite al estudiante apropiarse de saberes y vivencias culturales que dan sentido a su aprendizaje y fortalecen su desarrollo personal y profesional. Así, la experiencia educativa se convierte en un proceso de crecimiento y transformación integral.

Por otra parte, la calidad de la experiencia educativa en los entornos virtuales depende de distintos factores que influyen en cómo se aprende y se participa. El estudio de Quijivix Jocol (2024) muestra que la motivación, la interacción entre docentes y estudiantes, y el uso adecuado de la tecnología son claves para favorecer la comprensión y lograr aprendizajes significativos. De este modo, la experiencia educativa virtual se construye a partir de un equilibrio entre la tecnología, la guía del docente y el compromiso del estudiante, dando lugar a un aprendizaje más humano y enriquecedor.

En relación con los datos analizados, se encontró evidencia en el siguiente gráfico de que un 95% de los participantes considera que la calidad general de su experiencia educativa en la modalidad presencial remota ha sido positiva, mientras que únicamente un 5% manifestó algún nivel de desacuerdo con esta afirmación.

Figura 21

Calidad general de la experiencia educativa

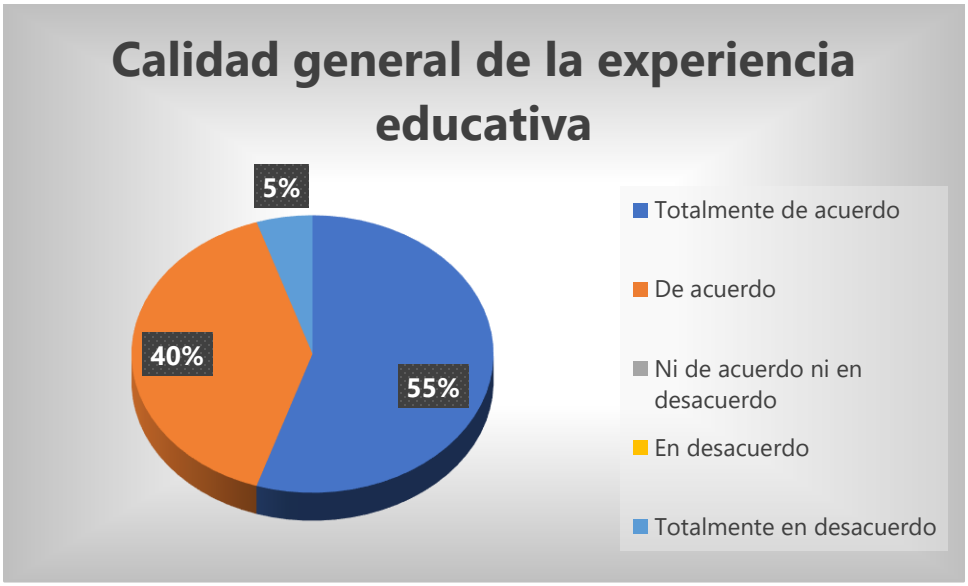


Figura 21 Calidad general de la experiencia educativa

Nota. Tal y como se muestra en el gráfico anterior, el ítem "Calidad general de la experiencia educativa" obtuvo un promedio de 4,45 en la escala Likert, lo que refleja una valoración ampliamente favorable sobre la experiencia formativa vivida por los estudiantes en la modalidad presencial remota.
Fuente: Elaboración propia (2025).

Lo anterior evidencia que la mayoría de los participantes valora positivamente la calidad del proceso educativo, reconocen la efectividad de las estrategias docentes, la estabilidad tecnológica y la pertinencia de los contenidos. Este resultado sugiere que la modalidad presencial remota ha logrado mantener estándares de calidad académica comparables con la enseñanza tradicional, consolidándose como una alternativa viable que promueve la continuidad y el aprovechamiento del aprendizaje en contextos virtuales.

El análisis de los dieciocho ítems que conforman esta dimensión, evidencia una tendencia predominantemente positiva en las percepciones estudiantiles sobre la modalidad presencial remota. Los promedios obtenidos en la escala Likert oscilan entre 4,05 y 4,45, valores que se sitúan entre las categorías de acuerdo y totalmente de acuerdo, lo que refleja un nivel alto de satisfacción y aceptación por parte de los participantes respecto a los distintos aspectos que integran su experiencia educativa.

En términos generales, los resultados cuantitativos muestran que los estudiantes perciben claridad en las explicaciones docentes, organización en las clases, y suficientes oportunidades de comunicación para plantear dudas o recibir retroalimentación. Asimismo, la valoración positiva hacia la facilidad de uso de las plataformas digitales, la disponibilidad de materiales, y el acompañamiento pedagógico sugiere que los elementos técnicos y humanos del proceso educativo han sido eficaces para mantener la continuidad y la calidad del aprendizaje.

Por otra parte, el promedio elevado en ítems como “Recursos tecnológicos y conectividad”, “Estabilidad y confiabilidad de plataformas”, y “Disponibilidad de apoyo técnico”, demuestra que la infraestructura tecnológica institucional ha respondido de manera adecuada a las necesidades de los estudiantes, lo que garantiza condiciones estables de acceso y comunicación. Este hallazgo resulta fundamental, ya que la conectividad y el soporte técnico son factores determinantes en la efectividad de cualquier modalidad educativa mediada por tecnología.

Del mismo modo, las percepciones sobre el logro de aprendizajes significativos, la satisfacción con los resultados académicos, y la calidad general de la experiencia educativa, confirman que la modalidad presencial remota ha logrado sostener niveles de aprendizaje comparables con la enseñanza tradicional, siempre que exista una adecuada planificación, dominio de herramientas digitales y acompañamiento docente constante.

No obstante, algunos ítems como el “Sentido de pertenencia al grupo”, reflejan valores ligeramente menores, lo que sugiere la necesidad de fortalecer la interacción social y la cohesión entre los estudiantes. Este aspecto pone de manifiesto que, aunque el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido exitoso en términos pedagógicos, persiste el reto de fomentar espacios de cercanía y colaboración que contribuyan a mantener el vínculo humano propio de la educación presencial.

En conjunto, los resultados permiten concluir que la modalidad presencial remota, en el contexto de la Universidad San Marcos, ha sido percibida de manera positiva y efectiva por parte del estudiantado. La convergencia de factores tecnológicos, pedagógicos y comunicativos ha favorecido un proceso de aprendizaje coherente, participativo y de calidad, lo que evidencia que la transformación digital en la educación superior puede consolidarse como una oportunidad para el fortalecimiento de las prácticas docentes y la innovación educativa.

Análisis de los hallazgos cualitativos

Para el análisis de los datos cualitativos obtenidos mediante las once preguntas abiertas del cuestionario, se utilizó un sistema de codificación que permitió identificar y preservar la voz de cada participante.

Se empleó la letra P para designar a cada participante, M o F para diferenciar el sexo masculino o femenino, y un número consecutivo correspondiente al orden en que completaron el formulario en Google Forms (por ejemplo, PM3: Participante masculino número 3). Esta codificación permitió analizar las respuestas de manera sistemática, resguardando la confidencialidad y favoreciendo la interpretación comparativa de las percepciones estudiantiles. Para el análisis de resultados de datos cualitativos se realiza la siguiente tabla:

Tabla 3 *Categorización*

Código	Género	Edad	Nivel	Año en el plan
PF1	F	18 a 25 años	Bachillerato	Primer año
PM2	M	26 a 35 años	Bachillerato	Primer año
PM3	M	18 a 25 años	Bachillerato	Segundo año
PF4	F	18 a 25 años	Bachillerato	Primer año
PM5	M	36 a 45 años	Bachillerato	Cuarto año o más
PM6	M	18 a 25 años	Bachillerato	Primer año
PF7	F	26 a 35 años	Bachillerato	Cuarto año o más
PM8	M	18 a 25 años	Licenciatura	Cuarto año o más
PF9	F	26 a 35 años	Bachillerato	Cuarto año o más
PM10	M	18 a 25 años	Bachillerato	Tercer año
PF11	F	36 a 45 años	Licenciatura	Cuarto año o más
PM12	M	26 a 35 años	Bachillerato	Cuarto año o más
PF13	F	18 a 25 años	Licenciatura	Primer año
PF14	F	36 a 45 años	Bachillerato	Primer año
PM15	M	26 a 35 años	Licenciatura	Primer año

PM16	M	26 a 35 años	Licenciatura	Cuarto año o más
PF17	F	18 a 25 años	Licenciatura	Tercer año
PF18	F	26 a 35 años	Bachillerato	Cuarto año o más
PM19	M	36 a 45 años	Bachillerato	Primer año
PM20	M	26 a 35 años	Licenciatura	Tercer año

Nota. Este cuadro contiene el anonimato de personas participante, además, permite identificar patrones por edad, género u otras variables.
Fuente: Elaboración Propia

La muestra estuvo compuesta por 20 estudiantes de Bachillerato y Licenciatura, con una ligera mayoría masculina (55 %), lo que muestra una participación equilibrada entre ambos géneros. En cuanto a la edad, predominan los participantes entre 18 y 25 años (45 %), seguidos por el rango de 26 a 35 años (35 %), lo que evidencia una población principalmente de jóvenes adultos en etapas tempranas de formación universitaria.

Respecto al nivel académico, el Bachillerato concentra la mayoría con 11 estudiantes (55 %), mientras que la Licenciatura representa el 45 %, lo que refleja una distribución equilibrada entre niveles medios y avanzados. En relación con el año de estudio, sobresalen los grupos de primer año (30 %) y cuarto año o más (40 %), lo que indica una presencia significativa de estudiantes en etapas iniciales y finales del plan, lo que aporta diversidad de perspectivas.

En conjunto, la muestra se caracteriza por una población joven, con ligera predominancia masculina, concentrada en programas de Bachillerato y con representación tanto de estudiantes que inician su carrera como de quienes se encuentran en fases avanzadas, lo que enriquece el análisis de percepciones sobre la modalidad presencial remota.

Categorización y análisis

Categoría: Percepción del aprendizaje.

Según López de la Serna, Bilbao Quintana y Romero Andonegui (2021), la percepción del aprendizaje en entornos virtuales está fuertemente influenciada por la claridad de la enseñanza y la coherencia con que se articulan los objetivos y contenidos. De igual forma, Chilán et al. (2024) afirman que la planificación micro curricular bien estructurada, promueve aprendizajes significativos, al guiar de forma lógica las experiencias de los estudiantes y permitirles comprender con mayor profundidad los contenidos.

Los hallazgos cualitativos de esta investigación muestran que los estudiantes de la Universidad San Marcos perciben el aprendizaje en la modalidad presencial remota como claro, flexible y efectivo. Varias respuestas reflejan satisfacción con el proceso de enseñanza: “He aprendido mejor” (PF1, comunicación personal, 2025,), “Ha sido una experiencia positiva, ya que combina la comodidad del estudio desde casa con la interacción directa del aula” (PM8, comunicación personal, 2025). y “Me parece excelente, pude aprender bastante de las materias que he recibido” (PM6, comunicación personal, 2025). Estas afirmaciones se vinculan con los resultados cuantitativos que mostraron promedios altos en claridad de explicaciones docentes (4,2) y organización de clases y tiempos (4,25), lo que sugiere que los participantes consideran que la enseñanza remota favorece la comprensión de los contenidos y la continuidad del aprendizaje.

Asimismo, los estudiantes destacan que el entorno remoto les ha permitido acceder a recursos que potencian su aprendizaje. “Presencial recibo la materia y virtual tengo un sinfín de herramientas para continuar aprendiendo” (PM2, comunicación personal, 2025). La comodidad también es un aspecto valorado: “Estar en un lugar cómodo para nosotros” (PM3, comunicación personal, 2025). Estas experiencias coinciden con lo expuesto por Hodges et al. (2020), quienes sostienen que el aprendizaje en línea puede ser igual de significativo que el presencial cuando existe una estructura pedagógica clara y un entorno de apoyo estable.

Desde una perspectiva profesional, se denota la relevancia de la claridad didáctica y la planificación docente como ejes determinantes en la percepción del aprendizaje. Una enseñanza bien estructurada y acompañada de entornos tecnológicos accesibles permite optimizar la comprensión y la autonomía del estudiante. Además, se evidencia que la flexibilidad espacio temporal ofrecida por la modalidad remota se consolida como un elemento de equidad y continuidad educativa, especialmente en contextos donde la presencialidad total resulta limitada.

Categoría: Factores que influyen en la experiencia educativa.

Cárdenas-González et al. (2025) plantean que el acompañamiento pedagógico fortalece la confianza del estudiante en entornos virtuales, generando (sic) un vínculo que favorece la motivación y el aprendizaje activo. En un sentido complementario, Hodges et al. (2020) explican que el éxito del aprendizaje en línea depende de una planificación intencional y del diseño estructurado de los entornos digitales, pues la simple migración de clases presenciales a

plataformas virtuales no garantiza la calidad del proceso educativo. Los autores señalan que la efectividad del aprendizaje remoto requiere estabilidad tecnológica, acompañamiento docente y estrategias pedagógicas coherentes con el medio digital.

Los resultados obtenidos evidencian que los participantes reconocen al docente como mediador central en el aprendizaje remoto. “El docente tiene un papel fundamental, ya que su forma de enseñar influye en la comprensión y participación durante el proceso de aprendizaje” (PM8, comunicación personal, 2025) y “Se puede preguntar” (PF4, comunicación personal, 2025) son afirmaciones que confirman la relevancia de la interacción y el acompañamiento. Estos hallazgos se correlacionan con los resultados cuantitativos favorables en los ítems de acompañamiento docente (4,10) y oportunidades para expresar dudas (4,25).

En cuanto a los factores tecnológicos, las opiniones de los estudiantes reflejan tanto ventajas como limitaciones. Por ejemplo, “Que puedo conectarme en (sic) cualquier parte del mundo” (PM20, comunicación personal, 2025) resalta la accesibilidad, mientras que “La pérdida de la señal de internet era lo que afectaba” (PM5, comunicación personal, 2025) revela las dificultades de conectividad. Los datos cuantitativos, con promedios elevados en recursos tecnológicos y conectividad (4,45) y estabilidad de plataformas (4,35), confirman una tendencia positiva, aunque con retos puntuales. Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2021) coinciden al señalar que el contexto personal y la disponibilidad de recursos influyen directamente en la experiencia educativa.

Los aspectos sociofamiliares también emergen como factores relevantes. “Mi familia y mis amigos me apoyan y quieren que yo saque esta carrera” (PM6, comunicación personal, 2025) refleja el impacto del entorno en la motivación, “Más calidad de vida, menos estrés de estar en la calle y se puede uno mismo ajustar (sic) horario” (PF18, comunicación personal, 2025), “Al ser virtual puedo tener más tiempo a mi familia “(PM19, comunicación personal, 2025). No obstante, se identifican casos donde la participación disminuye: “A veces participamos menos que presencial” (PM3, comunicación personal, 2025), lo que coincide con el puntaje más bajo en el ítem de sentido de pertenencia (3,5).

Con base en los hallazgos interpretativos, se evidencia que la experiencia educativa remota está sostenida por una interacción dinámica entre los componentes pedagógicos, tecnológicos y emocionales. Se resalta la importancia de consolidar el acompañamiento docente como guía y de garantizar la estabilidad tecnológica como base operativa del aprendizaje.

Además, se denota la necesidad de fortalecer la cohesión social y la comunicación entre pares, a fin de reducir la sensación de aislamiento y fomentar un sentido de pertenencia que complemente el proceso académico con vínculos humanos significativos.

Categoría: Relación entre la percepción del aprendizaje y los factores que influyen

Tiana y Medina (2022) destacan que la integración de estrategias didácticas sistémicas y el uso de actividades favorecen la evaluación formativa y fortalecen el aprendizaje autónomo, al promover la participación del estudiante en entornos virtuales. De manera afín, Cepeda-Astudillo et al. (2022) evidencian que el uso adecuado de recursos virtuales en la educación superior mejora el rendimiento académico y la participación estudiantil, al ofrecer espacios de interacción y apoyo continuo durante el proceso de aprendizaje.

Los resultados cualitativos reflejan una estrecha relación entre la percepción de aprendizaje y los factores que inciden en ella. Los participantes asocian el éxito académico con la claridad del docente, la organización de las clases y la disponibilidad tecnológica. “He aprendido mejor… va de la mano por la atención y el comprender los temas” (PM6, comunicación personal, 2025) evidencia cómo el acompañamiento docente fortalece la comprensión. De igual forma, “Me fue bien, dependió de mi participación y de los recursos disponibles” (PM8, comunicación personal, 2025) resalta la interacción entre compromiso individual y apoyo institucional.

No obstante, también se identifican obstáculos: “La pérdida de la señal de internet era lo que afectaba” (PM5, comunicación personal, 2025) revela que las limitaciones tecnológicas aún inciden en la experiencia. Pese a ello, los resultados cuantitativos muestran niveles altos de motivación (4,35), acompañamiento docente (4,10) y calidad general de la experiencia educativa (4,45), lo que confirma que el equilibrio entre factores pedagógicos y tecnológicos contribuye a una percepción positiva del aprendizaje.

En el marco del análisis, se denota que la calidad del aprendizaje remoto radica en la integración equilibrada de los elementos didácticos, tecnológicos y relacionales. Se evidencia que la mediación docente, apoyada en recursos tecnológicos estables, impulsa la motivación y el sentido de logro académico. Asimismo, se resalta la importancia de continuar fortaleciendo estrategias de interacción que consoliden el vínculo pedagógico, lo que permite que la educación virtual se mantenga humana, accesible y efectiva.

El análisis cualitativo realizado permite interpretar de manera amplia las percepciones y experiencias del estudiantado frente a la modalidad presencial remota en la Universidad San Marcos. Los resultados reflejan una apreciación predominantemente positiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, sustentada en la claridad de las explicaciones docentes, la planificación de las clases y el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas. En conjunto, estos elementos evidencian que la educación mediada por tecnología puede mantener altos estándares de calidad cuando se diseña con una orientación pedagógica coherente y centrada en el estudiante.

Los hallazgos también revelan que el acompañamiento académico y la estabilidad tecnológica actúan como factores determinantes para consolidar la motivación, la confianza y la autonomía en el aprendizaje. La interacción constante con el profesorado y la accesibilidad a recursos digitales fortalecen la continuidad del proceso formativo. Sin embargo, persisten desafíos asociados con la participación colaborativa y el sentido de pertenencia en los entornos virtuales, aspectos que requieren estrategias más inclusivas y dinámicas para fomentar la cohesión entre pares.

En síntesis, se reconoce que la calidad del aprendizaje remoto depende de la interacción equilibrada entre la mediación docente, la infraestructura tecnológica y el compromiso activo del estudiante. Cuando estos componentes se articulan con claridad y propósito, la modalidad presencial remota trasciende su función de alternativa temporal y se convierte en una oportunidad para promover aprendizajes autónomos, reflexivos y adaptativos. Estos resultados invitan a seguir fortaleciendo modelos educativos flexibles que combinen lo mejor de la presencialidad con las ventajas formativas de la virtualidad.

CAPÍTULO V:
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

En relación con esta investigación, se logró concluir que:

El estudio permitió comprender cómo los estudiantes de la Universidad San Marcos viven su aprendizaje en la presencialidad remota. Los resultados muestran que esta modalidad se ha vuelto un lugar de oportunidad y transformación, ya que les permite seguir estudiando desde lugares más flexibles. Pero también ha dejado en evidencia los desafíos que implica para profesores y estudiantes dar el salto a una enseñanza mediada por la tecnología.

En los datos cuantitativos se observa que la mayoría de los participantes valora de manera positiva su experiencia, sobre todo en lo relacionado con el acompañamiento del profesorado, la organización de las clases y el acceso a materiales virtuales. No obstante, también se identificaron aspectos que requieren atención, como la dificultad para mantener la concentración en sesiones extensas, la gestión del tiempo y los problemas de conectividad, que en ocasiones limitan la participación y el aprovechamiento de los contenidos. Estos hallazgos reflejan la necesidad de fortalecer el apoyo institucional y pedagógico para asegurar condiciones más equitativas de aprendizaje.

El análisis cualitativo permitió escuchar las percepciones y sentimientos detrás de los números. Los estudiantes reconocieron la importancia del rol docente para sostener su motivación y orientar los procesos de aprendizaje en un entorno no presencial. Coincidieron en que la claridad en las explicaciones, la comunicación constante y la empatía son elementos que marcan la diferencia. También destacaron que la flexibilidad del formato remoto favorece la organización personal y el equilibrio con otras responsabilidades, aunque admiten que la falta de interacción presencial puede disminuir la cercanía y la colaboración entre compañeros.

De este modo, los resultados demuestran que la modalidad presencial remota puede mantenerse como una opción válida dentro de la educación superior si se acompaña de estrategias pedagógicas adecuadas y de un soporte tecnológico estable. Más allá de la herramienta o la plataforma utilizada, lo que determina la calidad del aprendizaje es la forma en que el docente media, orienta y retroalimenta el proceso. La tecnología, por sí sola, no garantiza la comprensión ni el compromiso del estudiante; son las relaciones humanas y la intención pedagógica las que dan sentido al aprendizaje.

Esta investigación invita a reflexionar sobre los cambios que ha vivido la educación universitaria en los últimos años. La experiencia de los estudiantes en la modalidad presencial remota, muestra que aprender no depende únicamente del espacio físico, sino de la manera en que se promueve la interacción, la participación y el sentido del aprendizaje. Reconocer estas percepciones permitirá a la Universidad San Marcos seguir fortaleciendo su modelo educativo, avanzando hacia una enseñanza más flexible, humana e inclusiva, donde la tecnología sea un medio al servicio de la formación integral.

En conjunto, las conclusiones obtenidas responden plenamente a los objetivos planteados en esta investigación, al analizar de manera integral la percepción del aprendizaje de los estudiantes en la modalidad presencial remota. Se logró identificar los factores que inciden en dicha percepción, las ventajas y limitaciones que caracterizan esta modalidad, así como la influencia determinante del rol docente y de las condiciones institucionales y tecnológicas. De esta forma, los resultados alcanzados confirman la pertinencia del estudio y aportan elementos valiosos para fortalecer la práctica educativa y la gestión académica de la Universidad San Marcos en contextos de enseñanza mediados por la tecnología.

Recomendaciones

Para la institución

- Implementar un sistema institucional de evaluación continua de la modalidad presencial remota, con mecanismos que recojan de manera periódica la opinión de estudiantes y docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta información puede ser utilizada como insumo para la toma de decisiones y la actualización desde planes y programas, hasta actualización en términos del modelo institucional.
- Revisar y ajustar el diseño de los programas de estudio, asegurando que los cursos en modalidad presencial remota incluyan resultados de aprendizaje que se puedan lograr en entornos virtuales. Esto significa ajustar las metodologías y los criterios de evaluación, teniendo en cuenta las características de la mediación tecnológica.
- Promover una mayor flexibilidad en los procesos académicos, de manera que los docentes puedan reprogramar actividades o adaptar entregas cuando surjan problemas de conectividad u otras dificultades personales de los estudiantes.
- Incluir en los programas de estudio habilidades digitales y socioemocionales, como el manejo del tiempo, la comunicación en línea, la empatía y la colaboración, para que el aprendizaje virtual sea más humano y completo.
- Fomentar la integración de componentes prácticos y vivenciales en los cursos teóricos, utilizando herramientas tecnológicas interactivas (simuladores, estudios de caso, laboratorios virtuales o proyectos aplicados) que acerquen los contenidos a la realidad profesional.
- Fortalecer la actualización curricular constante, mediante la revisión, cada cierto tiempo, de los programas para adaptarlos a los cambios tecnológicos y pedagógicos. La actualización debe ser práctica, no burocrática, y basada en la experiencia de aula.
- Implementar estrategias de acompañamiento académico y emocional, como tutorías virtuales y orientación psicológica, para fortalecer la permanencia estudiantil. Varios participantes manifestaron que la falta de apoyo o la sobrecarga académica afectan su percepción del aprendizaje, por lo que un seguimiento integral es fundamental.
- Incorporar opciones de accesibilidad y apoyo para estudiantes con dificultades tecnológicas o necesidades especiales, de modo que todos puedan participar en igualdad de condiciones.

Para los docentes

- Asumir una labor de mediación pedagógica activa, centrada en la orientación, la empatía y la comunicación constante. Las respuestas estudiantiles confirman que la atención personalizada y la claridad de las explicaciones son los factores que más influyen en la percepción positiva del aprendizaje.
- Fomentar una comunicación cercana y constante con los estudiantes, utilizando diferentes medios para aclarar dudas, brindar orientación y acompañar el proceso de aprendizaje.
- Participar activamente en los procesos de diseño y revisión curricular, aportando su experiencia desde la práctica docente. La colaboración interdisciplinaria en comités académicos permite construir programas más coherentes con la realidad de la modalidad remota y las demandas formativas de los estudiantes.
- Integrar en sus planificaciones metodologías activas (como aprendizaje basado en proyectos, estudios de caso, gamificación o aprendizaje colaborativo, simulaciones) que faciliten la comprensión de los contenidos y fortalezcan la participación del grupo.
- Proporcionar retroalimentación oportuna y constructiva, reconociendo los logros y orientando las áreas de mejora. Los estudiantes valoran cuando el docente demuestra interés genuino por su progreso.
- Participar en capacitaciones institucionales sobre estrategias de enseñanza virtual, uso pedagógico de la tecnología y acompañamiento emocional. La actualización continua fortalece la calidad de la docencia
- Integrar la educación socioemocional en el trabajo cotidiano con los estudiantes, reconociendo las dificultades personales que pueden surgir en la modalidad remota. La empatía, la flexibilidad y el acompañamiento humano fortalecen la confianza y el vínculo docente-estudiante.
- Reflexionar sobre su práctica docente, revisando lo que funciona y lo que puede mejorarse. Pequeños cambios, como variar el tipo de tareas o abrir más espacios de participación, pueden marcar una gran diferencia en la percepción del aprendizaje.

Para la comunidad estudiantil

- Asumir un papel activo y responsable en el proceso educativo, participando en clases, cumpliendo con las tareas y aprovechando los recursos virtuales que ofrece la universidad.
- Desarrollar estrategias de planificación personal y organización del tiempo, estableciendo rutinas de estudio que faciliten la concentración y eviten el rezago académico.
- Participar en los espacios de retroalimentación institucional y curricular, brindando opiniones constructivas sobre los cursos, las metodologías y las plataformas. Las percepciones estudiantiles son una fuente valiosa para el mejoramiento del currículo.
- Utilizar de forma responsable las herramientas tecnológicas y los recursos institucionales, fomentando una cultura de respeto digital y ética académica.
- Buscar apoyo en los servicios de tutoría y orientación académica, en caso de dificultades tecnológicas o emocionales. La disposición para pedir ayuda fortalece la autogestión y contribuye a una experiencia educativa más positiva.
- Mantener una actitud de colaboración y empatía hacia los compañeros y docentes, comprendiendo que el aprendizaje es un proceso compartido y continuo.
- Participar en las capacitaciones o talleres que la universidad ofrezca sobre habilidades digitales, trabajo en equipo y estrategias de estudio. Estas herramientas les permitirán desenvolverse mejor en la modalidad remota y en su vida profesional.

Referencias

Acevedo, S., Pinto, D., & Lemos, A. (2019). Mediación pedagógica en la narrativa visual de cursos virtuales introductorios a licenciaturas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía (RIIEP), 13*(1), 113–136. https://doi.org/10.15332/25005421/5463

Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015). *La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa*. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73–88. https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf

Alavi, M., Marakas, G., & Yoo, Y. (2002). A comparative study of distributed learning environments on learning outcomes. *Information Systems Research, 13*(4), 404–415. https://doi.org/10.1287/isre.13.4.404.72

Alonso-Betancourt, L. A., Cruz-Cabeza, M. A., & Olaya-Reyes, J. J. (2020). Dimensiones del proceso de enseñanza–aprendizaje para la formación profesional. *Revista Luz*, 19(2), 1–15. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589164533003

Araya Leandro, C. (2018). *Modelos de financiación de la educación superior estatal: El caso de la Universidad de Costa Rica*. Actualidades Investigativas en Educación, 18**(**1), 1–23. https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31852

Arias Gonzáles, J. L., & Covinos Gallardo, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL. (ISBN 978-612-48444-2-3). https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf

Arias, F. G. (2020). *El proyecto de investigación científica* (8.ª ed.). Editorial Episteme.

Arias-Odón, F. G. (2023). *El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta. Revisión sistematizada*. ResearchGate. https://doi.org/10.54753/eac.v12i2.2020

Aristovnik, A., Karampelas, K., Umek, L., & Ravšelj, D. (2023). Impact of the COVID-19 pandemic on online learning in higher education: A bibliometric analysis. *Frontiers in Education, 8,* 1225834. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1225834

Asamblea Legislativa de Costa Rica. (1981, 27 de noviembre). *Ley N.º 6693: Crea el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP)*. Diario Oficial *La Gaceta* N.º 243, 21 de diciembre de 1981. Recuperado de

https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/9._ley_de_creacion_del_conesup.pdf

Bani, H. A., Hijazein, Y., Hadadin, H., Jarkas, A. K., Al-Tamimi, Z., Amarin, M., Shatarat, A., Abu Abeeleh, M., & Al-Taher, R. (2021). E-learning during COVID-19 pandemic: Turning a crisis into opportunity. *Annals of Medicine and Surgery, 70,* 102882. https://doi.org/10.1016/j.amsu.2021.102882

Bautista, I., Carrera, G., León, E., & Laverde, D. (2020). *Evaluación de satisfacción de los estudiantes sobre las clases virtuales.* Minerva, 1(2), 5-12. https://doi.org/10.47460/minerva.v1i2.6

Bonilla-Villalobos, V., & Ulate-Sánchez, R. (2025). Mediación pedagógica en los entornos de aprendizaje virtuales: lineamientos para el mejoramiento continuo. *Revista Educación, 49*(1), 1–26. https://doi.org/10.15517/revedu.v49i1.58626

Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *24*(2), 169-188. https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994

Calderón, L. A., & Herrera, C. A. (2021). Del salón al aula virtual: Las dificultades tecnológicas, económicas y de salud mental que afrontan los universitarios para el desarrollo de la educación remota en el marco de la pandemia del COVID-19. *Revista UNESR*, *28*(1), 95–108. https://doi.org/10.17981/cultedusoc.12.2.2021.12

Cárdenas-González, V. M., Celina-Leal, A., & Ulloa-Duque, G. S. (2025). *Análisis al acompañamiento docente desde la percepción del alumno en la plataforma Blackboard: un caso de estudio. VinculaTégica EFAN, 11*(4). https://doi.org/10.29105/vtga11.4-1148

Castillo Córdova, G. E., Sailema Moreta, J. E., Chalacán Mayón, J. B., & Calva Abad, A. (2022). El rol docente como guía y mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(6), 13911–13922. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4409

Cavadía, C., Payares, F., Herrera, K., Jaramillo, J., & Meza, L. (2019). Los entornos virtuales de aprendizaje como estrategia de mediación pedagógica. *Aglala, 10*(2), 212–220. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7383550

Cepeda-Astudillo, L. G., Mayorga-Albán, A. L., Pomboza-Floril, M. del R., & Radicelli-García, C. D. (2022). El uso de recursos virtuales en educación superior y el rendimiento

académico en tiempos de pandemia. *Boletín Redipe*, 11(5), 258–264. https://doi.org/10.36260/rbr.v11i5.1831

Chanto Espinoza, C. L., & Loáiciga Gutiérrez, J. L. (2022). La conectividad y la educación superior en el contexto de la pandemia COVID-19, percepciones por estudiantes de universidades públicas (UNA–UCR–UNED–UTN). *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, 33*(1), 155–178. https://doi.org/10.15359/rldh.33-1.9

Chanto Espinoza, C. L., & Mora Peralta, M. (2021). De la presencialidad a la virtualidad: Implicaciones para la población estudiantil de la Universidad Nacional de Costa Rica ante la pandemia del COVID-19. *Revista Nuevo Humanismo, 9*(2), 19–38. https://doi.org/10.15359/rnh.9-2.1

Chilán Villacreses, G. C., Morán Lozano, N. S., & Zavala Baque, D. L. (2024). Planificación microcurricular y su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la carrera Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 6033–6064. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12814

Compte, M., & Sánchez, M. (2019). Aprendizaje colaborativo en el sistema de educación superior ecuatoriano. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), 25*(2), 131–140. https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/27342

CONESUP. (2023). *Reglamento General del CONESUP*. https://www.conesup.go.cr

Consejo Nacional de Rectores – Programa Estado de la Nación. (2008). *Segundo Informe Estado de la Educación [II Informe Estado de la Educación]* (p. 88). San José, Costa Rica: PEN. https://repositorio.conare.ac.cr/server/api/core/bitstreams/f22b0df7-d18f-46e4-a08c-74ece188533e/content

Cordón-García, José Antonio; Alonso Arévalo, Julio; Gómez Díaz, Raquel; López Lucas, Jesús (2012). Las nuevas fuentes de información: información y búsqueda documental en el contexto de la web 2.0 (2.ª ed.). Madrid: Pirámide. ISBN 9788436826579.

Costa, V. H. dos R. (2023). *A fenomenologia e o paradigma naturalista*. Revista Ética e Filosofia Política, 26(1), 270–294. Universidade Federal de Juiz de Fora. https://periodicos.ufjf.br/index.php/eticaefilosofia/article/view/41787

Covarrubias Hernández, L. Y. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. *TELOS: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, *23*(1), 150–160. https://doi.org/10.36390/telos231.12

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications, Inc.

De León de Hernández, I. M., & Tuñón Cumbrera, Y. (2023). Propuesta para el manejo de herramientas digitales en contextos universitarios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 3395–3411. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8925

Díaz Montes, L. A., & Barrera Zapata, R. (2022). Uso de recursos educativos digitales y ambientes virtuales de aprendizaje para la enseñanza de matemáticas en ingeniería: Sistematización de la experiencia docente. *Actualidades Pedagógicas*, No. 77. https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss77.5

Drelich-Zbroja, A., Jamroz-Wiśniewska, A., Kuczyńska, M., Zbroja, M., Cyranka, W., Drelich, K., … & Markiewicz, K. (2021). *The impact of study mode (online vs. hybrid) on early symptoms of depression and coping strategies among university students in Poland in time of COVID-19 pandemic — Preliminary study*. *Brain Sciences, 11*(12), 1578. https://doi.org/10.3390/brainsci11121578

Escandón Nagel, N., García Hormazábal, R., Hernández Nodarse, M., & Villarroel Henríquez, V. (2025). Educación remota en pandemia: Análisis de factores emocionales y académicos en universitarios. *Revista de Psicología, 43*(1), 178–213. https://doi.org/10.18800/psico.202501.007

Espino Gonzales, E. (2024). *eLearning 2024: Tendencias emergentes y el impacto de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior*. OBS Business School. https://marketing.onlinebschool.es/Prensa/Informes/Informe%20OBS%20Elearning%202024.pdf

Feria, J., Useche, A., & Ramos, M. (2020). Competencias investigativas y su desarrollo en el ámbito educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(6), 9697–9705.

Fernández Alfaro, S., & Fernández López, S. (2007). Evolución de la educación superior costarricense: Un análisis de su modelo de financiación. *Actualidades Investigativas en Educación, 7*(2), 1–23. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/download/9267/17725/37369

Figueiredo de Oliveira, A., Galvão Spinillo, C., Almeida, A. M. L., Lins Rabêlo Júnior, D. J., Mendonça de Assis, K. M., Santos de Castro e Lima, C., Malheiros Oliveira Rabelo, A., & Haddad, A. E. (2018). Saite AVA: Experience report on the construction of a virtual learning environment for learning paths methodology. In *Proceedings of the 10th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2018)* (pp. 440–446). SCITEPRESS. https://doi.org/10.5220/0006791804400446

García-Acuña, E. (2021). *La comunidad internet: una respuesta en tiempos complejos. Un reto para las universidades de Costa Rica y América Latina*. En M. Ramírez-Montoya et al. (Eds.), *Innovar y transformar desde las disciplinas* (pp. 718–755). Universidad de Chile; SINAES; PROF-XXI; CINDA. https://www.sinaes.ac.cr/wp-content/uploads/2022/07/Innovar-y-Transformar-desde-las-Disciplinas_libro-digital.pdf

Gay, L. R., & Mills, G. E. (2018). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (12.ª ed.). Pearson.

Gimeno Sacristán, J. (2010). *¿Qué significa el currículum?* Scielo México. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2010000100009&script=sci_arttext

Guillén Cordero, N. (2024). Desafíos económicos, socioafectivos y académicos del regreso a la educación presencial pos-COVID-19: Experiencia del estudiantado. *Revista Ensayos Pedagógicos, 19*(1), 1–21. https://doi.org/10.15359/rep.19-1.1

Gutiérrez, J., Gómez, F., & Gutiérrez, C. (2018). Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque lúdico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 45(20), 37–46. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/45/45_Delgado.pdf

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?

Hernández Suárez, C. A., Pabón Galán, C. A., & Meza Osorio, H. (2022). Oportunidades y desafíos de la modalidad híbrida en la educación superior: Revisión sistemática (2018–2022). *Journal of Languages and Literatures Studies, 2*(3), 55–72. https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/4920

Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral, 37*(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). México: McGraw-Hill.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review, 27*(1), 1–12. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Inciarte, A., Parra-Sandoval, M. C., & Bozo de Carmona, A. J. (2010). *Reconceptualización de la universidad: Una mirada desde América Latina*. Maracaibo: Ediciones Astro Data. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/319043615_Reconceptualizacion_de_la_universidad

Johnson, R. B.; Onwuegbuzie, A. J. y Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. https://doi.org/10.1177/1558689806298224

Letzkus-Palavecino, M., Álvarez-Maldonado, D., Araya-Castillo, L.,&Fuentealba-Ubilla, M.-A. (2022). Mapa de consenso del docente universitario: Percepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(100), 1739–1754. https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.100.27

Llamacponca Román, Y. (2018). Entornos virtuales de aprendizaje y desarrollo de competencias digitales en los docentes. *Revista Yachay*, *7*(1), 411–416. https://doi.org/10.36881/yachay.v7i01.93

López de la Serna, A., Bilbao Quintana, N., & Romero Andonegui, A. (2021). Motivación y pertenencia al grupo en las Comunidades Virtuales de Aprendizaje en la universidad: Estudio comparativo. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, *10*(2), 227–249. https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i2.12998

López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa* (Cap. II.3: La encuesta). Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Universitat Autònoma de Barcelona, Dipòsit Digital de Documents. http://ddd.uab.cat/record/163567

López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2017). “El diseño de la muestra”. En Metodología de la investigación social cuantitativa. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2017/185163/metinvsoccua_cap2-4a2017.pdf?utm_source

Manyari del Carpio, S. E., Vargas Manyari, J. H., & Cruz Oyola, I. E. (2023). Recursos digitales favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje en tiempos de pandemia. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 397–402. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.524

Maranto Rivera, M., & González Fernández, M. E. (2015). *Fuentes de información*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo https://dspace.uaeh.edu.mx/server/api/core/bitstreams/624c644f-fe81-42be-9a5d-2ccde73a78e6/content

Martínez-Garcés, J. y Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16. https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114

McMillan, J. H. (2016). *Fundamentals for educational research* (7.ª ed.). Allyn and Bacon.

Mirabelli Biamonte, G., & Ramírez Saborío, L. (2020). *SINAES en tiempos de pandemia: la oportunidad de reinvención*. Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior, 11(1), 1–23. https://tinyurl.com/28vh3a9s

Molina Jiménez, I. (2022). *El primer cuarto de siglo de la Universidad de Costa Rica*. *Del pasado y del presente*, 3(6), 24 de agosto. Recuperado de https://www.academia.edu/85537104/El_primer_cuarto_de_siglo_de_la_Universidad_de_Costa_Rica

Monje (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Comunicación Social y Periodismo. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf

Montero Vargas, R. (2023). “Mañana envío mis aportes”: colaboración y participación entre estudiantes en cursos virtuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RLEE)*, *53*(1), 313–338. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8760678

Moraga López, J. del R., & López Mairena, E. C. (2024). Brecha digital en la educación superior. *Revista Electrónica de Conocimientos, Saberes y Prácticas*, 7(1), 56–70. https://doi.org/10.5377/recsp.v7i1.19356

Moretta, P. Y. (2016). *El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales*. Open Academic Journals Index (OAJI). Recuperado de https://oaji.net/articles/2016/3757-1472501941.pdf

Naranjo Cordero, J., Chaves Murillo, J., Carranza Blanco, C., Loaiza Mora, G., & Campos Posada, G. (2023, septiembre). *Impacto de la transformación digital en la educación universitaria de Costa Rica*. En *XX Congreso Latino-Iberoamericano de Gestión Tecnológica y de la Innovación (ALTEC)*, Paraná, Argentina. https://repositorio.pucp.edu.pe/items/c80c8294-8b08-402d-9b65-e7c9b8298afe/full

Nolazco Labajos, F. A., Menacho Carhuamaca, J. D., Moreno Rodríguez, R. Y., & Manosalvas Vaca, C. A. (2023). Paradigmas de investigación. En R. Meleán Romero & I. Carhuancho Mendoza (Eds.), *Estructuras mentales en la sistematización del conocimiento científico en ciencias sociales* (Capítulo IV). High Rate Consulting. https://doi.org/10.38202/estructuras4

Prestridge, S., Forbes, D., & Wang, Y. (2025). What impacts learning at a distance. *Distance Education*, *46*(2), 131–133. https://doi.org/10.1080/01587919.2025.2500105

Programa Estado de la Nación. (2008). *II Informe Estado de la Educación: La evolución de la educación superior*. San José, Costa Rica: PEN-CONARE. https://repositorio.conare.ac.cr/items/ddf887a1-85fe-459b-ab92-3d6ee637fd91

Programa Estado de la Nación. (2013). *IV Estado de la Educación: Capítulo 4, Parte 1*. Consejo Nacional de Rectores (CONARE). Recuperado de https://tinyurl.com/4enrv26j

Quijivix Jocol, W. A. (2024). Factores que inciden en el aprendizaje de la física en entornos virtuales: Un análisis en estudiantes universitarios. *Revista Científica Avances en Ciencia y Docencia*, *1*(1), 25–35. https://doi.org/10.70939/revistadiged.v1i1.3

Ramos Sánchez, E., Rodríguez Clifton, M., Bruce Calderón, R., & Ortiz Chanis, Y. (2022). Percepción de los estudiantes en la evaluación del rendimiento en entornos virtuales de aprendizaje y la crisis por COVID-19. *Latitude*, *1*(15), 87–96. https://doi.org/10.55946/latitude.v1i15.173

Real Academia Española. (s. f.). *Población*. En *Diccionario de la lengua española*. https://dle.rae.es/poblaci%C3%B3n

Remesal, A., & Villarroel, V. (2023). Challenges for post pandemic virtual education in Latin America: Comparativo Chile, México y Ecuador. *Sustainability*, *15*(19), 14199. https://doi.org/10.3390/su151914199

Salas-Cabrera, J., Rojas-Garbanzo, M., Rojas-Valverde, D., & Anchía-Umaña, I. (2022). Percepción de estudiantes universitarios acerca de la presencialidad en el aula y presencialidad remota durante la pandemia del COVID-19. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior, 13*(1), 96–114. https://doi.org/10.22458/caes.v13i1.3206

Salazar Alpízar, E. (2013). Resultados del primer curso de traducción completamente virtual e interactivo en Costa Rica. *Revista de Lenguas Modernas, 14*, 337–355. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/9696

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Baptista, M. d. P. (2006). *Metodología de la investigación* (4.ª ed.). McGraw-Hill.

Sánchez Leyva, J. L., Clara Zafra, M. Á., Zapata Lara, H. del C., & Bozas Gómez, V. (2023). Evidencia empírica de la actitud de estudiantes universitarios ante la educación online en tiempos de Covid-19. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 14*(27), e568. https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1705

Sánchez Orea, A., Navarro Guerrero, M. de los Á., & Escalante Vega, J. E. (2020). Experiencias en el uso de tecnología en clases virtuales durante la pandemia del COVID-19 en la educación superior. *Tecnología Educativa Revista CONAIC, 7*(3), 39–47. https://doi.org/10.32671/terc.v7i3.67

Sánchez, C. (28 de mayo de 2020). *Cita de cita*. Normas APA (7ma edición). https://normas-apa.org/citas/cita-de-cita/

Snyder, H. (2024). Designing the literature review for a strong contribution. *Journal of Decision Systems, 33*(4), 551–558. https://doi.org/10.1080/12460125.2023.2197704

Tiana, S., & Medina, P. (2022). Estrategia didáctica sistémica con e-actividades en el desarrollo de la evaluación formativa. *Technology Innovations Journal*, 1(2), 21–40. https://doi.org/10.5281/zenodo.7158739

Torres-Vindas, J. A., & Jirón-Fajardo, E. (2025). Transformación curricular en Administración de Empresas con énfasis en Producción: Perspectivas del mercado y expertos en

operaciones UNED, Costa Rica. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 16(1), 213–241. https://doi.org/10.22458/caes.v16i1.5501

Universidad Abierta y a Distancia de México [UnADM]. (2022). *Flexibilidad curricular: conceptos generales*. UnADM. Recuperado de https://www.unadmexico.mx/images/descargables/Flexibilidad_Curricular_Digital.pdf

Universidad San Marcos. (2021, 20 de julio). *Reglamento de Educación Virtual*. Universidad San Marcos. https://cms.usanmarcos.ac.cr/sites/default/files/2025-06/e-gi-er-re03-reglamento-educacion-virtual.pdf

Universidad San Marcos. (s. f.-a). *Historia*. Universidad San Marcos. Recuperado el 4 de septiembre de 2025, de https://www.usanmarcos.ac.cr/universidad/nosotros/historia

Universidad San Marcos. (s. f.-b). *Misión, visión y valores*. Universidad San Marcos. Recuperado el 4 de septiembre de 2025, de https://www.usanmarcos.ac.cr/universidad/nosotros/mision-vision-y-valores

Ureña Hernández, M., & Corrales Escalante, X. M. (2022). Percepción de la experiencia educativa del estudiantado de la sede Regional Brunca, campus Pérez Zeledón, bajo la modalidad presencial remota y el uso de las TIC, durante el II semestre del 2020. *Revista Estudios, 45*, 1–15. https://doi.org/10.15517/re.v0i45.53333

Valle, A., Manrique, L., & Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184559

Varguillas, C. S., & Bravo, P. C. (2020). Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidad: Análisis desde la mirada estudiantil. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), 26*(1), 219–232. https://www.redalyc.org/journal/280/28063104019/28063104019.pdf

Vega Umaña, L., & Barrantes Aguilar, L. E. (2022). Percepción del estudiantado universitario sobre la virtualización de la enseñanza de la metodología de la investigación científica en la educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación, 22*(3), 1–28. https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.50638

Yu, Q., & colaboradores. (2022). Factors Influencing Online Learning Satisfaction. *PMC*. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9039172/

APÉNDICE

Bitácora 1

Universidad Central
Facultad de Educación

Trabajo Final de Graduación (TFG)

Informe de Avances en Tutoría 1

Nombre de la estudiante: Jazmín Paola Campos García

Fecha de entrega: 23/08/2025

Número de avance: I

1. Temas incluidos en este informe de avance:

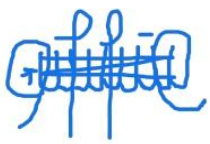
En este avance se trabajó el Capítulo I, que incluyó la revisión y corrección del planteamiento del problema, los objetivos, los antecedentes, las proyecciones y las limitaciones.

2. Principales avances realizados:

Se completó la redacción de los doce antecedentes, integrando las referencias correspondientes en formato APA 7. Asimismo, se atendieron y corrigieron las observaciones realizadas por el profesor respecto al tema y los objetivos. Se añadió el primer anexo, se ajustó la numeración del documento y se verificó la correcta aplicación del formato según las normas APA 7.

3. Principales limitaciones enfrentadas:

La principal dificultad se presentó en la obtención de antecedentes nacionales, debido a la escasa disponibilidad de investigaciones recientes en esta área.



Bitácora 2

Universidad Central
Facultad de Educación

Trabajo Final de Graduación (TFG)

Informe de Avances en Tutoría 2

Nombre de la estudiante: Jazmín Paola Campos García

Fecha de entrega: 13/09/2025

Número de avance: II

1. Temas incluidos en este informe de avance:

En este avance se trabajó el Capítulo II, que incluyó los componentes del marco teórico

2. Principales avances realizados:

Se completó la redacción de los componentes del marco teórico, integrando las referencias correspondientes en formato APA 7. Asimismo, se presentó la figura 1, que representa el resumen de sus componentes. Se añadió el segundo anexo y se verificó la correcta aplicación del formato según las normas APA 7.

3. Principales limitaciones enfrentadas:

No se presentaron dificultades.



Bitácora 3

Universidad Central
Facultad de Educación

Trabajo Final de Graduación (TFG)

Informe de Avances en Tutoría 3

Nombre de la estudiante: Jazmín Paola Campos García

Fecha de entrega: 24/09/2025

Número de avance: III

1. Temas incluidos en este informe de avance:

En este avance se trabajó el Capítulo III, que incluyó los componentes del marco metodológico.

2. Principales avances realizados:

Se completó la redacción de los componentes del marco metodológico, integrando las referencias correspondientes en formato APA 7. Asimismo, se incluyó el Apéndice A, correspondiente al consentimiento informado enviado a las personas participantes, y el Apéndice B, que contiene el cuestionario a aplicar y que sintetiza sus principales componentes.

3. Principales limitaciones enfrentadas:

La principal limitación fue el cambio en la estrategia de aplicación del instrumento, ya que, debido a una fractura en el pie que me imposibilitó realizar la aplicación de manera presencial, se optó por aplicar el cuestionario mediante la plataforma Google Forms.



Bitácora 4

Universidad Central
Facultad de Educación

Trabajo Final de Graduación (TFG)

Informe de Avances en Tutoría 4

Nombre de la estudiante: Jazmín Paola Campos García

Fecha de entrega: 26/10/2025

Número de avance: IV y final

1. Temas incluidos en este informe de avance:

En este avance se trabajó el Capítulo IV y V, que incluyó los componentes del análisis de datos y conclusiones y recomendaciones. Además de la introducción y otros componentes que faltaban.

2. Principales avances realizados:

Se completó la redacción de los componentes del análisis de datos y las conclusiones y recomendaciones, integrando las referencias correspondientes en formato APA 7.

3. Principales limitaciones enfrentadas:

Ninguno.



Apéndice A

Consentimiento informado

UNIVERSIDAD CENTRAL

SAN JOSÉ, COSTA RICA

Tal y como lo menciona Universidad de Costa Rica (2024);

Tema de investigación: *Percepciones estudiantiles sobre el impacto de la modalidad presencial remota en su aprendizaje: caso de la Universidad San Marcos (USAM), III cuatrimestre 2025*

Nombre del investigador: Jazmín Campos García

Nombre del participante: _____

A. PROPÓSITO DEL PROYECTO; Como parte de la investigación que realiza la estudiante Jazmín Campos García, de Licenciatura en Currículum, usted ha sido invitado para participar en dicho proyecto. Su objetivo principal consiste analizar la percepción del aprendizaje por modalidad presencial remota de los estudiantes de la Universidad San Marcos (USAM) durante el III cuatrimestre 2025

B. ¿QUÉ SE HARÁ? En caso de aceptar su participación, deberá responder un cuestionario estructurado que incluye preguntas cerradas y abiertas sobre sus percepciones en relación con el aprendizaje en modalidad presencial remota. El tiempo estimado para completar el cuestionario es de aproximadamente 20 a 35 minutos.

C. RIESGOS: Los riesgos asociados a su participación son mínimos, limitados únicamente a la incomodidad que pueda sentir al responder algunas preguntas relacionadas con su experiencia personal. No obstante, se le garantiza que toda la información será utilizada únicamente con fines académicos y se tratará bajo un estricto marco ético y profesional.

D. BENEFICIOS: Su participación contribuirá al conocimiento académico sobre la modalidad presencial remota en educación superior y permitirá generar insumos que podrían beneficiar a la comunidad estudiantil y a la institución, mejorando la calidad de la experiencia educativa.

E. CONFIDENCIALIDAD: La información proporcionada será tratada de manera confidencial. Los datos serán analizados en forma agrupada y anónima, por lo que no se podrá identificar individualmente a ningún participante. Los resultados podrán ser utilizados en futuros estudios académicos, siempre respetando la confidencialidad y el anonimato.

F. INFORMACIÓN Una vez realizado y aceptado las condiciones que se dan en este consentimiento, usted debe de saber que NO se perderá ningún derecho por firmar este documento y que recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

CONSENTIMIENTO He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por consiguiente, declaro que entiendo de qué trata la investigación, por lo que estoy de acuerdo en participar como sujeto de esta investigación.

*Este documento debe de ser autorizado en todas las hojas mediante la firma, (o en su defecto con la huella digital), de la persona que será participante o de su representante legal.

_____

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

_____

Lugar, fecha y hora

_____

Nombre, firma y cédula del investigador que solicita el consentimiento

_____

Lugar, fecha y hora

_____

Nombre, firma y cédula del testigo

_____

Lugar, fecha y hora

Apéndice B

Cuestionario

Estimados participantes:

Este cuestionario forma parte de la investigación titulada *"Percepciones estudiantiles sobre el impacto de la modalidad presencial remota en su aprendizaje: caso de la Universidad San Marcos (III cuatrimestre 2025)"*, realizada para optar por el grado de **Licenciatura en Ciencias de la Educación con Énfasis en Currículo**.

El objetivo es conocer las percepciones de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje en la modalidad presencial remota, los factores que influyen en su experiencia educativa y la relación entre ambos. La información brindada será tratada de forma **confidencial** y utilizada únicamente con fines académicos.

Agradezco de antemano su colaboración y el tiempo dedicado para responder este cuestionario.

Nota aclaratoria:

En esta investigación, la modalidad presencial remota se entiende como aquella en la que las clases se desarrollan mediante videoconferencia en tiempo real, en la cual docentes y estudiantes se encuentran conectados simultáneamente, permitiendo la interacción directa durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se toma en cuenta, además, que por flexibilidad académica de la universidad algunas clases pueden haberse impartido de manera presencial al inicio del curso, sin que ello implicara la asistencia semanal y continua a las instalaciones de la institución.

Sección A. Datos generales

En esta parte se recopila información básica sobre su perfil académico, necesaria para contextualizar los resultados de la investigación.

Edad:

Sexo:

Carrera y nivel académico (Bachillerato o Licenciatura)_____

En qué cuatrimestre se encuentra en el plan de estudios _____

Escala de respuesta para preguntas cerradas:

1 = Totalmente en desacuerdo | 2 = En desacuerdo | 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 4 = De acuerdo | 5 = Totalmente de acuerdo

Sección B. Percepción del aprendizaje

Preguntas sobre cómo valora la claridad de las clases, los recursos disponibles y su motivación para aprender en esta modalidad.

4. Las explicaciones de los docentes son claras y fáciles de entender.

Marque con una X el número que mejor refleje su opinión:

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

5. Las clases están bien organizadas en contenidos y tiempos.

Marque con una X el número que mejor refleje su opinión:

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

6. Tengo suficientes oportunidades para plantear dudas o comentarios al docente.

Marque con una X el número que mejor refleje su opinión:

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

7. El uso de plataformas digitales (Canvas y teams) es sencillo y accesible.

Marque con una X el número que mejor refleje su opinión:

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

8. Dispongo de materiales digitales suficientes para mi aprendizaje.

Marque con una X el número que mejor refleje su opinión:

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

9. Me siento motivado/a a participar en esta modalidad.

Marque con una X el número que mejor refleje su opinión:

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

10. ¿Qué ventajas o aspectos favorables ha encontrado en la modalidad presencial remota que han fortalecido su percepción de aprendizaje?

_____

_____

11. ¿Qué limitaciones o desafíos ha identificado en la modalidad presencial remota que han afectado su percepción de aprendizaje?

_____

_____

Sección C. Modalidad presencial remota

Aquí se indaga sobre su experiencia al participar en clases por videoconferencia y cómo percibe su aprendizaje en este formato.

12. Participo activamente en discusiones o actividades en línea en las sesiones Sincrónicas o asincrónicas.

Marque con una X el número que mejor refleje su opinión:

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

13. Me siento parte de un grupo de aprendizaje aunque las clases sean virtuales.

Marque con una X el número que mejor refleje su opinión:

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

14. Cuento con equipo y conectividad adecuados para participar sin interrupciones.

Marque con una X el número que mejor refleje su opinión:

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

15. Estoy satisfecho/a con lo que aprendo en esta modalidad.

Marque con una X el número que mejor refleje su opinión:

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

16. Considero que logro aprendizajes significativos en la modalidad presencial remota

Marque con una X el número que mejor refleje su opinión:

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

17. ¿Qué aspectos de la universidad deberían mejorarse para optimizar esta modalidad?

_____

_____

18. ¿Cómo describiría su experiencia general con la modalidad presencial remota en comparación con otras modalidades?

_____

_____

Sección D. Factores que influyen en la experiencia educativa

En esta sección se explora el influencia de los recursos, el apoyo docente y las condiciones técnicas en su experiencia de aprendizaje.

19. Las actividades y evaluaciones están adaptadas a la modalidad remota.}

Marque con una X el número que mejor refleje su opinión:

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

20. Los contenidos de los cursos se ajustan a mis necesidades.

Marque con una X el número que mejor refleje su opinión:

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

21. El docente domina las herramientas digitales utilizadas en clase.

Marque con una X el número que mejor refleje su opinión:

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

22. Las plataformas utilizadas por la universidad son estables y confiables.

Marque con una X el número que mejor refleje su opinión:

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

23. He recibido apoyo técnico cuando lo he necesitado.

Marque con una X el número que mejor refleje su opinión:

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

24. Me siento acompañado/a por el docente en mi proceso de aprendizaje.

Marque con una X el número que mejor refleje su opinión:

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

25. En general, la calidad de mi experiencia educativa en esta modalidad presencial remota es positiva.

Marque con una X el número que mejor refleje su opinión:

1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

26. ¿Qué factores considera que más influyen en cómo percibe su aprendizaje en la modalidad presencial remota?

_____

_____

Sección E. Influencia percibida y condiciones de la experiencia.

27. ¿Cómo influyen los factores anteriormente mencionados en su experiencia educativa? ¿Y por qué?

_____

_____

28. ¿Qué papel juega el docente en la manera en que usted percibe su aprendizaje?

_____

_____

29. ¿Cómo han influido sus condiciones personales o familiares en la manera en que percibe su aprendizaje?

_____

_____

30. ¿Qué prácticas de evaluación han influido más en su experiencia de aprendizaje?

_____

_____

31. En general, ¿cómo describiría la relación entre su experiencia en la modalidad presencial remota y lo que considera que realmente aprendió?

_____

_____

32. ¿Qué aspectos de la interacción con sus compañeros han marcado su proceso de aprendizaje en esta modalidad presencial remota?

_____

_____