SATISFACCIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

en la modalidad virtual



Rolando Zócimo Quispe Ramos
José Bernardo Quispe Guerra

EDITORIAL
TERCER SOL
MEXICO

Rolando Zócimo Quispe Ramos
Correo: rzquispe0@uncp.edu.pe
Perfil: Doctor en Ciencias de la Educación.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9776-0430
Afiliación: Universidad Nacional del Centro del Perú

José Bernardo Quispe Guerra
Correo: QGARQ-ING@hotmail.com
Perfil: Gerencia Social en programas y proyectos de desarrollo.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6066-2861
Afiliación: Ministerio de Educación del Perú – PRONOEI

SATISFACCIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

en la modalidad virtual

Rolando Zócimo Quispe Ramos

José Bernardo Quispe Guerra

EDITORIAL
TERCER SOL
MEXICO

Todas nuestras publicaciones son sometidas a revisión doble-ciego
de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación cuenta con licencia Creative Commons Reconocimiento -
NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN: 978-607-8960-10-1

© Rolando Zócimo Quispe Ramos
© José Bernardo Quispe Guerra

2023
DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.10455320
© Editorial Tercer Sol
www.editorialtercersol.com

Queda prohibida la reproducción bajo cualquier modalidad de toda o una parte
de esta obra sin autorización expresa del titular de los derechos.

Diseño de carátula y composición: Editorial Tercer Sol
Edición electrónica: Editorial Tercer Sol

Editado en México/ *Published in Mexico*

SATISFACCIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

en la modalidad virtual

Rolando Zócimo Quispe Ramos

José Bernardo Quispe Guerra

EDITORIAL
TERCER SOL
MEXICO

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS **9**

ÍNDICE DE TABLAS **10**

INTRODUCCIÓN **11**

CAPÍTULO I

SITUACIÓN EDUCATIVA CAUSADA POR LA PANDEMIA 13

1.1. Educación virtual 13

1.2. Ventajas y desventajas de la educación virtual 17

1.3. Escenario educativo generado por la pandemia 19

1.4. Desafíos y brechas educativas en educación superior 21

1.5. Rol del docente en la educación virtual 23

1.6. Competencias desarrolladas por los estudiantes 26

CAPÍTULO II

LA SATISFACCIÓN ACADÉMICA COMO PROCESO DINÁMICO 30

2.1. La satisfacción académica 30

2.2. Perspectivas de la satisfacción académica 32

2.2.1. Centrada en la calidad de servicio 33
2.2.2. Centrada en el bienestar psicológico 36
2.3. La satisfacción académica y la retención estudiantil 38
2.4. Factores que afectan la satisfacción académica 42
2.5. La satisfacción académica en el entorno virtual de aprendizaje 45

CAPÍTULO III

RENDIMIENTO ACADÉMICO UNIVERSITARIO 48

3.1. Definición e indicadores 48
3.2. Factores que afectan el rendimiento académico 54
3.2.1. Determinantes personales del rendimiento académico 55
3.2.2. Determinantes sociales 57
3.2.3. Determinantes institucionales 58
3.3. Predicción del rendimiento académico 60

CAPÍTULO IV

SATISFACCIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA ENSEÑANZA VIRTUAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS 62

4.1. Situación problemática 62
4.2. Objetivos de la investigación 63
4.2.1. Objetivo general 63
4.2.2. Objetivos específicos 63

4.3. Diseño y tipo de investigación 64
4.4. Población y muestra 65
4.5. Técnicas e instrumentos de investigación 65
4.6. Resultados 66
4.6.1. Resultados descriptivos 66
4.6.2. Resultados inferenciales 71
4.7. Discusión de resultados 72
4.8. Conclusiones y recomendaciones 73
4.8.1. Conclusiones 73
4.8.2. Recomendaciones 74

REFLEXIONES FINALES 76
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 78

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1
Gráfico de la tabla cruzada entre nivel de satisfacción y su rendimiento académico de los alumnos del área de Estudios Generales 67

Figura 2
Gráfico de la tabla cruzada entre nivel de satisfacción y su rendimiento académico de los alumnos del área de Formación Profesional 69

Figura 3
Gráfico de la tabla cruzada entre nivel de satisfacción y su rendimiento académico de los alumnos del área de Especialidad 71

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1
Resultado de la correlación entre satisfacción académica y rendimiento académico de los alumnos de Estudios Generales, hallado mediante el coeficiente de correlación Tau-b Kendall 68

Tabla 2
Tabla cruzada entre nivel de satisfacción y su rendimiento académico de los alumnos del área de Estudios Generales 69

Tabla 3
Resultado de la correlación entre satisfacción académica y rendimiento académico de los alumnos de Estudios Generales, hallado mediante el coeficiente de correlación Tau-b Kendall 70

Tabla 4
Tabla cruzada entre nivel de satisfacción y su rendimiento académico de los alumnos del área de Formación Profesional 71

Tabla 5
Resultado de la correlación entre satisfacción académica y rendimiento académico de los alumnos de Especialidad, hallado mediante el coeficiente de correlación Tau-b Kendall 72

Tabla 6
Tabla cruzada entre nivel de satisfacción y su rendimiento académico de los alumnos del área de Especialidad 72

INTRODUCCIÓN

El documento aborda una temática de gran relevancia en el contexto educativo actual, como es el impacto de la transición abrupta a la modalidad de educación virtual, forzada por la pandemia del COVID-19. Específicamente, analiza la problemática surgida en la Universidad Nacional del Centro del Perú, donde docentes y estudiantes se vieron forzados a continuar las clases de forma remota sin una preparación adecuada.

- Capítulo I. En este capítulo se presenta el escenario educativo de emergencia generado por la pandemia, detallando aspectos como las ventajas y desventajas de la educación virtual, los desafíos y brechas que acarrea este cambio repentino de modalidad, el nuevo rol del docente y las competencias que deben desarrollar los estudiantes para adaptarse.

- Capítulo II. Profundiza en el concepto de satisfacción académica, abordando perspectivas teóricas como la centrada en la calidad del servicio educativo y la enfocada en el bienestar psicológico del estudiante. Asimismo, analiza factores que inciden en la satisfacción académica y su relación con la retención estudiantil.

- Capítulo III. Se define el rendimiento académico, sus indicadores, los factores que lo afectan tanto positiva como negativamente, así como estrategias para predecirlo a partir de ciertas variables motivacionales y contextuales.

- Capítulo IV. Por último, se plantea el estudio de caso realizado en la Facultad de Zootecnia para determinar la relación entre satisfacción académica y rendimiento de los estudiantes con la educación virtual. Se detallan el diseño metodológico, las técnicas e instrumentos utilizados, el análisis de los resultados y las conclusiones obtenidas.

CAPÍTULO I

SITUACIÓN EDUCATIVA CAUSADA POR LA PANDEMIA

1.1. Educación virtual

La educación virtual ha adquirido especial relevancia en el contexto de la pandemia del COVID-19, que obligó al cierre de las instituciones educativas y a la búsqueda de alternativas para dar continuidad a los procesos de enseñanza-aprendizaje (CEPAL y UNESCO, 2020; Gutiérrez y Díaz, 2021). Se define como una modalidad educativa que aprovecha las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para distribuir los contenidos formativos, mediar los procesos de enseñanza y facilitar los aprendizajes sin limitaciones geográficas ni temporales (Rosales et al., 2022).

De acuerdo con Lara (2002, citado en Cortés et al., 2017), la educación virtual se fundamenta en métodos de enseñanza-aprendizaje apoyados por los recursos TIC, tanto sincrónicos (videoconferencias, chat) como asincrónicos (páginas web, correo electrónico, foros de discusión). Lozano y Burgos (2012, citado en Contreras et al., 2019) agregan que el componente tecnológico permite la interacción y el intercambio de conocimientos

entre estudiantes y docentes, en concordancia con el modelo cooperativo propuesto por Rivera et al. (2010, citado en Echeverría et al., 2021).

De acuerdo con García (2007, citado en Pérez et al., 2020), la virtualización va más allá de la incorporación de recursos digitales, implicando un cambio en la concepción de la formación y los roles de los actores educativos. En esta línea, autores como Belloch (2013, citado en Díaz, 2019) destacan que el docente asume funciones tutoriales de guía y facilitador, mientras que el estudiante gestiona su propio aprendizaje con autonomía, pero apoyándose en sus pares y profesores.

La modalidad de educación virtual ha demostrado efectividad en diferentes contextos, niveles y modalidades de formación (Morales et al., 2019). Especialmente en situaciones de emergencia, representa una alternativa viable para la continuidad educativa al permitir el traslado de las actividades formativas al espacio digital (Sanabria, 2020). Sin embargo, aún persisten brechas importantes en el acceso, la conectividad y las competencias digitales requeridas por parte de estudiantes y docentes, que se hacen más evidentes en sectores vulnerables (Amuchástegui et al., 2017; UNESCO, 2021).

De tal manera, la virtualización es una tendencia creciente en los sistemas educativos, acelerada por la coyuntura actual de distanciamiento físico, que está transformando los escenarios y procesos de enseñanza-aprendizaje. Su potencial está condicionado por la disponibilidad de recursos tecnológicos y humanos capacitados, así como por enfoques pedagógicos centrados en la experiencia de los estudiantes. Las instituciones educativas enfrentan el reto de integrar la virtualidad para ampliar las oportunidades de acceso sin sacrificar la calidad ni profundizar las desigualdades.

Por otro lado, la educación virtual presenta características distintivas que la diferencian de la modalidad presencial. Entre las principales se pueden mencionar (García, 2017; Lozano y Burgos, 2012):

- Flexibilidad y ubicuidad: Los entornos virtuales permiten el acceso desde cualquier lugar y en cualquier momento, lo que brinda flexibilidad locativa y temporal. Los estudiantes pueden conectarse según sus posibilidades, sin restricciones de horarios ni traslados físicos.

- Interactividad: La tecnología posibilita una comunicación multidireccional entre todos los actores, permitiendo relaciones interpersonales ricas pese a la distancia física.

- Multimedialidad: Se pueden presentar los contenidos combinando texto, audio, video, gráficos, animaciones y simulaciones de acuerdo al tema y objetivos de aprendizaje.

- Hiperconectividad: Los entornos virtuales permiten vincular diversos recursos mediante enlaces, posibilitando al estudiante gestionar su propio itinerario formativo.

- Colaboratividad: Las herramientas de comunicación favorecen el trabajo en equipo y los intercambios entre pares, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje.

En cuanto a los elementos que componen un sistema de educación virtual, García (2002) plantea que este debe articular equilibradamente:

- Contenidos: En diversos formatos (texto, audio, video, etc.) y estructurados en función de objetivos pedagógicos.

- Mediación pedagógica: Incluye estrategias didácticas, orientaciones y pautas para guiar el proceso formativo.

- Comunicación: Para posibilitar la interacción entre docentes y estudiantes, y entre pares, tanto sincrónica como asincrónica.

- Evaluación: Actividades e instrumentos para verificar el progreso del aprendizaje y retroalimentar a estudiantes y docentes.

- Seguimiento: Mecanismos para dar soporte técnico, motivar y estimular la progresión de los estudiantes.

- Gestión: Sistemas de administración, matriculación e informes para gestionar eficientemente el funcionamiento.

Todos estos elementos, articulados sobre la base de un modelo pedagógico constructivista centrado en la experiencia de aprendizaje del estudiante, configuran la especificidad y potencial de la formación virtual (Belloch, 2017). En tal sentido, según el informe CEPAL-UNESCO (2020), la suspensión de clases presenciales obligó en la región a implementar modalidades de educación a distancia apoyadas en diversas tecnologías y recursos.

Si bien muchos países ya venían experimentando con propuestas formativas virtuales o semipresenciales, su adopción masiva en todos los niveles aún enfrenta dificultades en términos de acceso, conectividad y competencias de uso entre docentes y estudiantes. Esta situación pone en evidencia la necesidad de fortalecer las capacidades para la educación digital y cerrar las brechas de recursos que afectan especialmente a sectores vulnerables (Rieble y Viteri, 2021).

De hecho, pese a los esfuerzos de los gobiernos e instituciones educativas, se estima que la paralización de clases presenciales por COVID-19 ha tenido un impacto negativo sobre los aprendizajes, especialmente de aquellos estudiantes que no lograron vincularse con las estrategias virtuales implementadas. A este efecto disruptivo sobre la educación se suma el agravamiento de las condiciones socioeconómicas derivado de la crisis sanitaria, poniendo en riesgo los avances en escolarización, calidad y equidad (Banco Mundial, 2020).

En síntesis, la coyuntura impulsó la adopción acelerada de la virtualidad sin la infraestructura ni preparación adecuadas, con el consecuente riesgo de profundizar las desigualdades educativas. De allí la importancia que, de cara a la pospandemia, los sistemas educativos orienten la consolidación de la modalidad apoyándose en los aprendizajes de esta experiencia de emergencia (Dussel et al., 2020). Esto requerirá políticas activas para democratizar el acceso, capacitar a los docentes e incorporar enfoques pedagógicos que pongan al estudiante en el centro.

1.2. Ventajas y desventajas de la educación virtual

La educación virtual ha cobrado una enorme relevancia a raíz de la pandemia del COVID-19 y el consecuente cierre de las instituciones educativas como medida para evitar la propagación del virus (Gutiérrez y Díaz, 2021). Esta modalidad educativa se caracteriza por utilizar medios tecnológicos con el fin de desarrollar procesos académicos a distancia sin la presencia física de los participantes (Harasim et al., 2020). En contraste con la educación presencial tradicional, presenta tanto oportunidades como limitaciones para los sistemas educativos.

Entre las ventajas más destacadas de la educación virtual, se encuentran: una mayor flexibilidad y autonomía para que los estudiantes aprendan a su ritmo (García, 2017), la posibilidad de realizar trabajos colaborativos por medio de herramientas digitales (Sanabria, 2020), la reducción de las restricciones espaciotemporales para acceder a la formación (Harasim et al., 2020) y el desarrollo de nuevas competencias tecnológicas útiles en contextos laborales digitalizados (Rieble y Viteri, 2021).

De manera más detallada, la educación virtual permite una mayor participación de los estudiantes en la construcción de su conocimiento, al tener la libertad de organizar sus ritmos y modalidades de aprendizaje. Asimismo, las múltiples herramientas tecnológicas como foros, chats y plataformas virtuales posibilitan la configuración de espacios para el

trabajo colaborativo, la comunicación multidireccional y el intercambio de información entre profesores y alumnos (Sanabria, 2020).

Otra ventaja consiste en la superación de las barreras físicas y temporales, como la distancia geográfica u horarios rígidos, ampliando las oportunidades de formación para un mayor número de personas (Harasim et al., 2022). Finalmente, la familiarización con los medios digitales y el desarrollo de las llamadas "competencias del siglo XXI", como el pensamiento crítico, la comunicación virtual, el aprendizaje autónomo y el uso de tecnologías, resultan cada vez más decisivas tanto en los ámbitos educativos como profesionales (Rieble y Viteri, 2021).

Pese a sus beneficios, la educación virtual también plantea ciertas desventajas. Entre las más notables figuran: la falta de interacciones cara a cara, problemas de conectividad y acceso desigual a dispositivos, la necesidad de mayor autodisciplina y organización por parte de los estudiantes, y la falta de preparación de algunos docentes para enseñar en entornos digitales (Stojanovic, 2019; Harasim et al., 2018).

En contraste con la presencialidad, la virtualidad dificulta las interacciones y vínculos humanos que suelen establecerse en un salón de clases, al depender enteramente de medios tecnológicos para la comunicación y el aprendizaje colaborativo. Asimismo, para acceder a las plataformas y materiales formativos se requiere no solo de una adecuada conectividad a internet, sino también de ciertas competencias digitales básicas y dispositivos como computadoras, que no toda la población posee (Harasim et al., 2020).

En cuanto a las desventajas para los estudiantes, la educación virtual demanda de ellos mayor autonomía, automotivación y habilidades para la autogestión de los tiempos y espacios de estudio, en ausencia de la supervisión presencial de un docente. Quienes no han desarrollado suficientemente estas aptitudes pueden enfrentar dificultades en su

rendimiento académico y permanencia dentro de los programas virtuales (Stojanovic, 2009).

Finalmente, una limitación importante radica en que gran parte del profesorado no ha sido capacitado aún para enseñar a través de medios digitales, por lo que la migración apresurada hacia la virtualidad durante la pandemia ha constituido todo un reto en varios países (Harasim et al., 2000). Los docentes requieren no solo dominar las tecnologías pertinentes sino, más importante aún, desarrollar nuevas pedagogías y metodologías adaptadas a la enseñanza en línea.

En último término, si bien la masificación de la virtualidad en la educación representa una oportunidad para ampliar el acceso y mejorar los procesos formativos, es necesario enfrentar desafíos relacionados con las competencias y recursos digitales desigualmente distribuidos entre docentes, estudiantes e instituciones educativas. Una incorporación planificada, gradual e inclusiva de las tecnologías en los sistemas de enseñanza puede potenciar los beneficios y mitigar las limitaciones que conlleva la educación virtual.

1.3. Escenario educativo generado por la pandemia

La propagación del COVID-19 trajo consigo el cierre masivo de instituciones educativas como medida de protección sanitaria, interrumpiendo los procesos formativos presenciales de más de 190 países, y afectando a unos 1.200 millones de estudiantes a nivel mundial (Gutiérrez y Díaz, 2021). Esta situación obligó a los sistemas educativos a reinventarse apresuradamente para implantar modalidades de educación a distancia que garantizaran la continuidad de los aprendizajes.

Según un informe de la CEPAL y la UNESCO (2020), los principales ejes de acción de los países de América Latina y el Caribe durante la pandemia han sido tres:

a. La implementación acelerada de estrategias de virtualización a través de diversos formatos y plataformas tecnológicas

b. Iniciativas para movilizar y brindar apoyo a las comunidades educativas

c. La atención a la salud integral y el bienestar de estudiantes y docentes.

De esta manera, ante el imprevisto cierre de las escuelas, colegios y universidades, cada institución recurrió a los medios que tenía disponibles para mantener cierta interacción formativa con los educandos, incluyendo desde plataformas especializadas como Moodle o Blackboard, hasta redes sociales ampliamente utilizadas entre la población, como WhatsApp, Facebook o YouTube (Gutiérrez y Díaz, 2021).

Sin embargo, en la mayor parte de los países no existían estrategias nacionales consolidadas para la educación virtual, por lo que este abrupto salto hacia la digitalización resultó sumamente desafiante, exacerbando además las desigualdades educativas ya existentes. Tal como señalan Álvarez et al. (2020), el acceso diferenciado a internet y dispositivos tecnológicos se tradujo en una distribución inequitativa de los recursos y oportunidades de aprendizaje, impactando sobre todo a los sectores sociales más vulnerables.

Así, en medio de las restricciones de movilidad, cada familia emprendió esta transición educativa de la mejor manera posible, aunque con grandes contrastes entre aquellas que contaban con más posibilidades materiales y soporte para apoyar la escolaridad de los niños y jóvenes en casa, y otras para las cuales esto resultaba sumamente dificultoso o imposible (Dussel et al., 2020).

Más allá de los medios tecnológicos, este escenario impulsó una reconceptualización del proceso educativo y los papeles de sus actores. De la noche a la mañana, los docentes debieron aprender sobre herramientas digitales para enseñanza y a la vez enseñar a sus estudiantes a manejarse

en esos entornos, en un desafío sin precedentes que alteró profundamente las dinámicas en las aulas (Bonilla, 2020).

Así, la pandemia no solo evidenció las brechas digitales preexistentes, sino que acentuó la necesidad de formar tanto a profesores como a alumnos en nuevas pedagogías, competencias y responsabilidades, para garantizar el derecho universal a la educación incluso en contextos de crispación, sortear los obstáculos materiales y metodológicos que impiden o dificultan gravemente el acceso al conocimiento y el desarrollo personal.

1.4. Desafíos y brechas educativas en educación superior

La pandemia del COVID-19 trajo consigo una serie de desafíos sin precedentes para los sistemas educativos a nivel global, que tuvieron que transitar de modalidades presenciales a entornos de educación remota de manera abrupta. En educación superior, esta transición acelerada evidenció importantes brechas que ya existían previamente en términos de acceso, calidad y equidad educativa (Rieble y Viteri, 2021).

Uno de los principales desafíos que enfrenta la educación superior es la falta de preparación tanto de instituciones como de docentes y estudiantes para implementar modalidades de educación virtual. Según un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), antes de la pandemia menos de un 15 % de las instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe ofrecían programas completos de educación a distancia (Rieble y Viteri, 2021). Este escaso desarrollo de la virtualidad en la región limita las posibilidades de una transición fluida.

Otra dificultad importante es la brecha en el acceso a la conectividad y dispositivos. Si bien el acceso a internet ha aumentado en los últimos años, persisten fuertes asimetrías entre países y al interior de ellos. Por ejemplo, en 2018 solo el 66 % de los hogares en América Latina y el Caribe tenía acceso a internet, cifra que en los quintiles de menores ingresos descendía

a menos de la mitad (CEPAL, 2020). Esta brecha digital se traduce en oportunidades desiguales de continuidad educativa durante la pandemia.

Asimismo, la suspensión de actividades presenciales plantea desafíos pedagógicos y socioemocionales, tanto para estudiantes como para docentes. El cambio repentino hacia la virtualidad demanda una redefinición de prácticas, metodologías y evaluaciones, para las cuales muchos no están preparados. A su vez, el distanciamiento físico dificulta la contención emocional y el sentimiento de pertenencia, factores clave para la motivación y el aprendizaje (Scannone y Arias, 2020).

Según un estudio del Banco Mundial (2021), la pandemia también podría aumentar las tasas de deserción en educación terciaria, debido a dificultades económicas de los hogares o a la pérdida de motivación frente a la virtualidad. Esta situación afectaría en mayor medida a estudiantes de contextos socioeconómicos vulnerables, incrementando las brechas de acceso existentes.

De acuerdo con la CEPAL y la UNESCO (2020), la crisis actual visibiliza y profundiza las desigualdades educativas preexistentes. Los grupos históricamente excluidos tienen mayores dificultades para dar continuidad a sus trayectorias formativas. En este contexto, un desafío clave es reforzar el compromiso con la inclusión y la justicia social, para no dejar a nadie atrás.

Entre las estrategias que se están implementando en la región para hacer frente a estos desafíos, se encuentran: el fortalecimiento de plataformas y recursos virtuales, la capacitación docente en educación remota, el apoyo socioemocional a estudiantes, medidas para reducir la deserción, acciones para disminuir la brecha digital, y el desarrollo de protocolos sanitarios, entre otras (Rieble y Viteri, 2021). La colaboración entre instituciones y la innovación pedagógica serán clave en esta adaptación.

En síntesis, la pandemia develó importantes brechas estructurales en los sistemas de educación superior latinoamericanos, al tiempo que abre la oportunidad de repensar el rol de la virtualidad en pro de mayor inclusión y calidad. Las acciones que se adopten en este contexto de crisis serán definitorias para el futuro de la educación en la región.

1.5. Rol del docente en la educación virtual

La incursión inesperada de la educación virtual durante la pandemia del COVID-19 confrontó a los docentes con la necesidad de redefinir sus roles y prácticas pedagógicas en este nuevo contexto, para garantizar la continuidad de los procesos formativos desde una modalidad remota. Este tránsito acelerado al aprendizaje en línea evidenció múltiples desafíos, pero también oportunidades para fortalecer la resiliencia y la creatividad de los equipos docentes (Sandoval, 2020).

En términos generales, fueron cinco los principales roles que asumió el profesorado para implementar la educación virtual de emergencia durante la crisis sanitaria:

a. Planificador de actividades formativas en línea. El docente debe diseñar de forma autogestionada las experiencias de aprendizaje en entornos virtuales, definiendo objetivos educativos, actividades participativas, cronogramas de trabajo, metodologías apropiadas y criterios de evaluación formativa adaptables a la educación remota (Hurtado, 2020).

   Esto requirió mayor dedicación en la planificación de los cursos y programas educativos, analizando el contexto, necesidades y características de los estudiantes para transformar los contenidos y estrategias presenciales a formatos virtuales efectivos. Se plantearon así propuestas híbridas o blended learning para optimizar las ventajas de lo presencial y lo digital.

b. Diseñador de estrategias pedagógicas creativas e innovadoras. Ante la necesidad de motivar la participación activa de los estudiantes en entornos virtuales, el docente implementó nuevas metodologías, recursos y actividades utilizando creativamente las tecnologías disponibles (Torres, 2021). Destacan el aprendizaje basado en proyectos colaborativos, los debates virtuales, simulaciones, gamificación y otras estrategias de aprendizaje activo en línea.

c. Evaluador integral y flexible. La evaluación se centró principalmente en el proceso más que en los resultados, por lo que se priorizaron medios de autoevaluación y coevaluación, portafolios digitales y rúbricas, entre otros instrumentos que permitieron valorar de forma integral el desempeño en ambientes virtuales (Mollo y Medina, 2020). Asimismo, hubo mayor flexibilidad para entregas de actividades asignadas debido a las limitaciones de conectividad de algunos estudiantes.

d. Gestor de apoyo socioemocional. En su labor, el docente no solo enfrentó sus propias preocupaciones, sino que también debió contener y motivar a los estudiantes en el difícil contexto. Por ello, un rol clave fue escuchar empáticamente, brindar soporte emocional, fomentar la resiliencia y orientar para mitigar la deserción educativa. Además, guio en el uso de plataformas virtuales y recursos institucionales para el aprendizaje en línea (Villafuerte et al., 2020).

e. Experto en herramientas digitales para la educación. La educación remota demandó al profesorado desarrollar habilidades para gestionar plataformas educativas como Moodle, Google Classroom, Canvas, etc. También requirió el dominio de aplicaciones para videoconferencias (Zoom, Meet, Teams), creación de podcast, cápsulas, presentaciones interactivas, gamificación, entre otras (Sandoval, 2020).

Si bien la tecnología fue un medio y no un fin, dominar las competencias digitales resultó indispensable para implementar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la virtualidad durante la crisis sanitaria. En

síntesis, la pandemia confrontó al docente a multiplicar sus roles como planificador, diseñador, evaluador, orientador y experto tecnológico. Asumir estas funciones de forma adaptativa posibilitó garantizar la continuidad de los servicios educativos pese a las limitaciones del contexto del COVID-19.

A su vez, la abrupta transición de la educación presencial a entornos virtuales durante la pandemia implicó enormes retos y dificultades que impactaron profundamente la labor docente según diversos estudios. De tal manera, entre los principales retos enfrentados por parte de los docentes se pueden destacar:

- Adaptación acelerada de contenidos y estrategias presenciales. Ante la falta de preparación y de directrices claras desde las instituciones educativas, la mayoría de docentes tuvo que realizar de manera autónoma y acelerada la adaptación de los contenidos, metodologías y actividades formativas que originalmente fueron diseñadas para entornos presenciales, lo cual resultó sumamente complejo y demandante (García et al., 2020).

- Apropiación rápida de plataformas y herramientas digitales. El uso generalizado de las tecnologías en la educación tomó por sorpresa a gran parte del profesorado que no contaba con las competencias ni experiencia suficiente. Muchos debieron aprender de forma autodidacta sobre la marcha a gestionar aulas virtuales, aplicaciones web y móviles, entre otros recursos emergentes para educar a distancia (Ferrada et al., 2021).

- Multiplicación de la carga horaria de trabajo. Preparar clases virtuales, grabar videos, revisar tareas, dar retroalimentación personalizada y atender consultas de estudiantes, entre otras actividades, incrementaron exponencialmente la dedicación horaria y la fatiga docente, reduciendo los tiempos de descanso, ocio y convivencia familiar (Esteban et al., 2020).

- Atención a la diversidad de necesidades y contextos. Considerar los distintos ritmos de avance, dificultades de conectividad, situaciones personales y familiares entre los estudiantes diversificó en gran medida el trabajo del docente para evitar la deserción y el rezago educativo, especialmente de grupos más vulnerables (Expósito y Marsollier, 2020).

- Gestión de la ansiedad y estrés situacional. La educación remota aumentó los factores de estrés asociados al trabajo docente. Preocupaciones como el contagio propio y de familiares, adaptarse rápidamente a lo digital y afrontar la incertidumbre económica, ocasionaron ansiedad y agotamiento en el profesorado (Rambay y De la Cruz, 2021).

Los retos descritos pusieron a prueba al docente más allá de lo profesional. Superar estas dificultades requirió mucho esfuerzo, creatividad y resiliencia para garantizar las condiciones y medios necesarios que permitieran dar continuidad a los aprendizajes en contextos totalmente adversos, lo cual resultó una gran hazaña del sistema educativo.

1.6. Competencias desarrolladas por los estudiantes

La irrupción de la pandemia del COVID-19 implicó una transformación abrupta de los modelos educativos a nivel global, representando todo un desafío adaptativo sin precedentes para instituciones, docentes y estudiantes por igual (Román, 2020). El cambio repentino a la virtualidad puso en evidencia diversas limitaciones tanto en infraestructura tecnológica como en las competencias digitales requeridas por parte de los actores educativos para desempeñarse adecuadamente en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA) (González et al., 2020).

En este contexto de educación remota de emergencia, el estudio de Román (2020) señala que la abrupta transición durante los primeros meses de la pandemia implicó la puesta en juego de capacidades de resiliencia y

adaptación al cambio en los estudiantes universitarios, quienes debieron apropiarse velozmente de plataformas y herramientas tecnológicas para dar continuidad a sus procesos formativos. Asimismo, para muchos estudiantes el confinamiento preventivo también desafió el desarrollo de competencias personales e interpersonales con el fin de afrontar el aislamiento, motivar el aprendizaje autónomo, administrar los tiempos y espacios de estudio en el hogar e interactuar a través de canales digitales.

En congruencia con lo anterior, Cortés et al. (2021) argumentan que la virtualización obligatoria por efecto de la crisis sanitaria mundial aceleró la necesidad de actualización docente y el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes ante el creciente uso de tecnologías educativas emergentes, tales como: la analítica de aprendizaje, la inteligencia artificial, la robótica, el internet de las cosas, la realidad aumentada/virtual o la cadena de bloques.

Asimismo, la coyuntura incrementó la demanda por el dominio de habilidades blandas como pensamiento crítico, resolución de problemas complejos, gestión de información en entornos digitales, comunicación efectiva mediada por TIC, trabajo colaborativo virtual y capacidad de autogestionar el aprendizaje en línea.

Profundizando en la dimensión socioemocional, el estudio de Román (2020) también revela el impacto de la pandemia en competencias como la autogestión y autorregulación frente a la educación remota, la colaboración y construcción colectiva de conocimiento en entornos virtuales, el manejo de la incertidumbre y la resiliencia para adaptarse positivamente al cambio disruptivo.

En esta línea, González et al. (2020) ratifican que la virtualización abrupta demandó un mayor desarrollo del autogobierno, automotivación y compromiso en los estudiantes con el propósito de implicarse activamente en sus procesos formativos mediados por TIC, dado el limitado acompañamiento presencial de los docentes.

Respecto al progreso en habilidades digitales, el estudio cualitativo de Saavedra (2020) halló que el uso intensificado de las TIC durante la pandemia generó aprendizajes valiosos en los jóvenes sobre el manejo de aplicaciones colaborativas en la nube, herramientas de videoconferencia, software especializado según la disciplina de estudio, aprendizaje combinado y gestión de información en línea con fines académicos. No obstante, en opinión del autor aún persisten vacíos significativos para optimizar la integración didáctica de las tecnologías en los procesos formativos.

En cuanto a los desafíos en competencias digitales de los estudiantes, Talero et al. (2022) identificaron dificultades recurrentes en los siguientes ámbitos: autogestión de los aprendizajes en modos virtuales, regulación de la carga académica y administración efectiva de los tiempos de estudio, prevención del desgaste físico y mental por sobreexposición a las pantallas, comunicación y socialización efectiva mediadas por TIC, así como adopción de enfoques de aprendizaje más autónomos y autorregulados en entornos digitales.

En síntesis, la repentina virtualización de la educación superior en el contexto de la crisis sanitaria global dinamizó e impulsó el progreso de diversas competencias en los estudiantes, tanto digitales como personales e interpersonales, que actualmente resultan indispensables para el logro de aprendizajes satisfactorios en modalidades mediadas por TIC.

Entre las capacidades más relevantes, se destacan: la autogestión y autorregulación de los aprendizajes, el uso estratégico de tecnologías digitales con fines formativos, el manejo eficiente de información en línea, la comunicación y colaboración virtual entre pares, y el desarrollo de habilidades socioemocionales para afrontar positivamente la incertidumbre y adaptarse al cambio (González et al., 2020; Román, 2020; Saavedra, 2020; Talero et al., 2022).

No obstante, la transición de emergencia hacia la virtualización también evidenció vacíos importantes en el dominio de dichas competencias,

situación que demanda la atención prioritaria de las instituciones de educación superior a fin de garantizar aprendizajes significativos de calidad en los escenarios híbridos que definirán la nueva normalidad post pandemia (Cortés et al., 2021). Ello exige revisar críticamente los enfoques educativos actuales para dar paso a propuestas curriculares, estrategias didácticas y objetivos formativos mejor alineados con las necesidades contextuales y las tendencias prospectivas de la educación digital.

CAPÍTULO II

LA SATISFACCIÓN ACADÉMICA COMO PROCESO DINÁMICO

2.1. La satisfacción académica

La satisfacción académica se conceptualiza como la disposición afectiva de los estudiantes hacia sus experiencias educativas y los distintos aspectos relacionados con la vida universitaria (Morales y Chávez, 2020). Se trata de un fenómeno multidimensional que integra componentes cognitivos, afectivos y conductuales respecto a la percepción subjetiva de calidad y cumplimiento de expectativas en torno al proceso formativo (Tobón et al., 2021).

En el ámbito universitario, el constructo de satisfacción académica adquiere especial relevancia dado su impacto tanto en indicadores educativos internos -como la motivación, el compromiso, el éxito académico o la retención estudiantil-, como en dimensiones externas vinculadas con la imagen y posicionamiento institucional (Morales y Chávez, 2020). De hecho, en la última década las universidades han orientado crecientes esfuerzos hacia la mejora de la experiencia educativa de los estudiantes,

situándola como un objetivo estratégico de primer orden y un factor determinante de la calidad formativa (Gallo et al., 2021).

Según Arcos Vega et al. (2021), la satisfacción del alumnado universitario depende en gran medida de la capacidad institucional para comprender sus necesidades y expectativas, y responder a ellas de forma pertinente y oportuna a lo largo del itinerario académico. Ello pone de relieve la importancia de recabar periódicamente información sobre la percepción y las demandas estudiantiles con fines diagnósticos, y con base en ello formular e implementar mejoras progresivas en los distintos ámbitos que impactan su bienestar (Morales y Chávez, 2020).

Desde el punto de vista teórico, existen diversas perspectivas para abordar el tema de la satisfacción académica en educación superior (Tobón et al., 2021). Por una parte, los modelos centrados en la calidad del servicio analizan la satisfacción estudiantil sobre la base de aspectos tangibles de la experiencia universitaria, tales como: la gestión administrativa y académica, los programas formativos, el cumplimiento de expectativas vocacionales o profesionales, la infraestructura y recursos institucionales, la planta docente, la calidad de los aprendizajes logrados, etc.

Por otra parte, las perspectivas centradas en el bienestar psicológico estudian la satisfacción académica desde una dimensión más intangible, asociándola con emociones, sentimientos y disposiciones afectivas hacia la vida universitaria en general. Desde este enfoque, la satisfacción remite al grado en que los alumnos experimentan su paso por la universidad como una vivencia positiva tanto en el plano personal como social (López et al., 2019).

Más allá de las diversas aproximaciones teóricas, existe consenso acerca de la naturaleza multidimensional y los múltiples factores implicados en la satisfacción estudiantil a nivel universitario. Entre ellos se destacan: las relaciones interpersonales, el sentimiento de pertenencia, la adaptación a la cultura institucional, la calidad de los aprendizajes, las metodologías

docentes, la utilidad de los conocimientos y competencias desarrolladas, la calidez en la atención administrativa, la infraestructura de estudio y esparcimiento, y las oportunidades de participación en actividades extracurriculares, entre otros (Kumar et al., 2022).

Asimismo, diversos estudios coinciden en señalar que los niveles de satisfacción académica entre los estudiantes tienden a incrementarse en la medida que avanzan en su trayectoria formativa. Ello pone de manifiesto un efecto asociado al grado de apropiación de la cultura institucional, adaptación al ritmo y exigencias universitarias e integración a las redes sociales de apoyo con pares y docentes a lo largo del tiempo (Villamizar y Hernández, 2021).

En síntesis, en las últimas décadas la satisfacción del alumnado se ha consolidado como un objetivo central de la gestión universitaria y un criterio clave en materia de calidad educativa. Su abordaje demanda enfoques multidimensionales que integren tanto los aspectos tangibles como intangibles que contextualizan e inciden en la experiencia subjetiva de los estudiantes respecto a su proceso formativo. Asimismo, resulta fundamental el diagnóstico sistemático de sus percepciones y demandas con fines de mejora continua en los distintos ámbitos implicados en su bienestar integral (Arcos Vega et al., 2021).

2.2. Perspectivas de la satisfacción académica

La satisfacción de los estudiantes universitarios con su experiencia formativa constituye un tópico de creciente interés tanto para la investigación educacional como para la gestión de las instituciones de educación superior en las últimas décadas (Azón y González, 2020). Ello se debe a su incidencia en indicadores académicos internos, como la motivación, retención, aprendizajes logrados y titulación oportuna; así como en dimensiones externas asociadas a la imagen, posicionamiento y preferencia institucional durante los procesos de selección de futuros postulantes cada año (Pinedo, 2021).

Ante la relevancia del tema, son diversas las perspectivas teóricas y empíricas desde las cuales ha sido abordado el constructor de satisfacción académica en contexto universitario. Entre los enfoques más influyentes dentro de esta discusión destacan la perspectiva centrada en la calidad de servicio y la centrada en el bienestar psicológico de los estudiantes.

2.2.1. Centrada en la calidad de servicio

Esta perspectiva, también denominada como enfoque "técnico-economicista" (Villamizar y Hernández, 2021), concibe la satisfacción académica sobre la base de aspectos observables y medibles de la experiencia formativa universitaria. Concretamente, la analiza en términos de los niveles efectivos de calidad exhibidos por las instituciones educativas para responder a las necesidades y expectativas manifestadas por sus estudiantes a lo largo del itinerario académico.

El enfoque se sustenta en una comprensión de los aprendices como "clientes" o "usuarios" de un servicio educativo al que acceden con la expectativa -explícita o implícita- de ciertos estándares de calidad según lo prometido o difundido previamente por cada institución (López et al., 2019). Así, se asume que los niveles reportados de satisfacción estudiantil estarán determinados principalmente por la medida en que experimenten -o no- un adecuado cumplimiento de tales estándares a lo largo de su trayectoria formativa en los ámbitos académico y administrativo.

Sobre esta base, la literatura especializada ha documentado correlaciones significativas entre los registros de satisfacción académica y las valoraciones que realizan los propios universitarios respecto a áreas como:

La gestión de las autoridades universitarias y la implementación efectiva de lineamientos estratégicos que faciliten su proceso formativo (Sánchez et al., 2021).

- La ejecución de los programas académicos y el cumplimiento de lo planificado en el currículum oficial y los programas de curso (Ramírez y González, 2021).

- La disponibilidad, actualización y utilidad asignada a la infraestructura física y los recursos educativos puestos a disposición de su aprendizaje, sea de forma presencial o virtual (Gallo et al., 2021).

- Las competencias didácticas exhibidas por el plantel docente en el proceso enseñanza-aprendizaje de las disciplinas correspondientes (Pinedo, 2021).

- La eficiencia y cordialidad característica de los procesos administrativos que deben cursar frente a solicitudes de información, inscripción de ramos, uso de beneficios, gestión de becas, etc. (Torres et al., 2022).

- El nivel de transparencia, equidad y trato justo percibido respecto a políticas, normativas y procesos que regulan su avance académico en diferentes momentos (ingreso, evaluaciones, promoción, titulación, etc.).

En adición a los ámbitos mencionados, ciertos autores agregan que esta aproximación al fenómeno también implica considerar las valoraciones estudiantiles en torno al cumplimiento efectivo de expectativas previas respecto del perfil de egreso y las reales alternativas de empleabilidad o desempeño destacado que posibilitará la titulación en la carrera elegida (Azón y González, 2020)

Profundizando en tendencias regionales, un estudio sobre universitarios chilenos reveló que tres de los factores que mayor impacto ejercen sobre la satisfacción académica bajo esta perspectiva son: la competencia técnica y pedagógica exhibida por el cuerpo docente, la eficiencia de los procesos administrativos internos, y el cumplimiento efectivo de las expectativas vocacionales que motivaron la elección de la carrera (Vergara et al., 2018).

En tanto, un estudio con estudiantes colombianos halló correlatos significativos entre los niveles de satisfacción académica y las valoraciones respecto a la gestión de las directivas institucionales, el desempeño docente en aula y el grado de cumplimiento percibido de las promesas que enmarcaron la elección profesional (Torres et al., 2022). Por su parte, un reporte sobre universitarios mexicanos destacó que los principales impulsores de satisfacción bajo esta óptica fueron la calidad de los aprendizajes efectivamente logrados en relación a los perfiles de egreso comprometidos, la empleabilidad posterior, y la acreditación institucional de la carrera cursada ante los ojos de potenciales empleadores (Méndez et al., 2020).

En síntesis, desde este enfoque la satisfacción académica se asocia de modo directo con las valoraciones respecto al cumplimiento efectivo -o no- de ciertos estándares esperados de calidad en servicios de gestión administrativa y docencia, así como en términos de infraestructura y recursos educativos exigidos para un óptimo proceso formativo según criterios propios de cada institución y carrera (Azón y González, 2020). Así, se asume un efecto fuerte de las garantías observables de calidad provistas durante la trayectoria universitaria en los niveles de satisfacción posteriormente reportados por los estudiantes al respecto.

Si bien esta perspectiva ofrece criterios concretos para enfocar mejoras orientadas a optimizar la experiencia formativa en el plano técnico, también ha recibido críticas por promover una comprensión segmentada y simplificadora de un fenómeno multidimensional, al no considerar suficientemente los complejos procesos subjetivos mediante los cuales los propios sujetos confieren sentido y valor a sus vivencias (Villamizar y Hernández, 2021). De ahí que diversos autores argumenten la necesidad de complementar esta mirada con aproximaciones que pongan el acento precisamente en las mediaciones de orden psicológico y cultural que subyacen a la satisfacción personal de los estudiantes universitarios.

2.2.2. Centrada en el bienestar psicológico

A diferencia de la visión anterior, esta perspectiva concibe la satisfacción académica desde una dimensión principalmente subjetiva, asociándola al sentimiento personal de bienestar experimentado por los estudiantes tanto a nivel individual como colectivo durante su trayectoria de formación superior (López et al., 2019). Así, la atención se centra sobre los estados afectivos, disposiciones emocionales y valoraciones de orden psicológico que median dicho tránsito vivencial por la universidad.

Desde esta óptica, la satisfacción académica remite al grado en que los universitarios transitan su proceso formativo experimentando -o no- una disposición favorable de bienestar integral. Ello considerando la incidencia de múltiples aspectos personales (motivación, adaptación vocacional, manejo de situaciones académicas adversas, crecimiento personal), colectivos (sentido de comunidad y apoyo social entre pares) e institucionales (identificación con la cultura organizacional) implicados en dicha trayectoria subjetiva (Villamizar y Hernández, 2021).

En tal sentido, el enfoque permite analizar distintos factores vinculares y psicoemocionales que ejercen impacto sobre las valoraciones estudiantiles en torno a su satisfacción con la experiencia formativa. Entre los principales, la literatura destaca:

- Las dinámicas relacionales entre pares dentro de la comunidad universitaria, en términos de disponibilidad de vínculos significativos y sistemas efectivos de apoyo socioemocional, especialmente durante los primeros años de la trayectoria académica (Ramírez y González, 2021).

- Los niveles de adaptación psicosocial exhibidos en términos del ajuste personal a las normas, ritmos y estilos relacionales que definen la impronta cultural distintiva de cada institución (Pinedo, 2021).

- Los grados de identificación y sentido subjetivo de realización vocacional evidenciados por los universitarios en relación con la carrera profesional elegida y su posterior ejercicio laboral (Azón y González, 2020).

- La motivación académica exhibida en términos de interés, dedicación y autorregulación frente a las tareas y desafíos de aprendizaje propios del itinerario curricular en cada etapa de la carrera (Torres et al., 2022).

- Las dinámicas de participación estudiantil en diversos espacios formativos y socioculturales de la vida universitaria, y su incidencia en el desarrollo de sentido de pertenencia institucional entre los aprendices (Gallo et al., 2021).

- Entre otros factores de orden psicoemocional y valorativo implicados en la dimensión vivencial de bienestar/malestar que los propios sujetos confieren a sus trayectorias educativas.

Profundizando en hallazgos regionales bajo esta perspectiva, un estudio en Argentina reveló que las variables que más peso ejercen sobre la satisfacción académica entre universitarios corresponden a la adaptación psicosocial experimentada durante la carrera de grado o posgrado y las atribuciones de sentido en torno al crecimiento personal alcanzado gracias a la formación profesional y vivencia comunitaria que significó la universidad (De la Fuente et al., 2019).

En Chile, una investigación cualitativa identificó como principales correlatos subjetivos de satisfacción académica entre estudiantes universitarios: la vocación y realización con la elección profesional realizada, la confianza y apoyo socioafectivo entre pares para superar dificultades académicas y adaptativas durante la carrera, así como la percepción de camaradería y ambiente grupal colaborativo intra la institución (Ramírez y González, 2021).

Mientras, en México un reporte señaló entre los predictores más relevantes bajo esta perspectiva: la identidad vocacional exhibida con la futura profesión, la adaptación socioemocional al estilo de vida universitario y la densidad + calidad de vínculos entre iguales en las redes intra-aula que permiten sostener la motivación frente a las altas exigencias académicas en determinados momentos de la trayectoria formativa (Méndez et al., 2020)

En último término, la perspectiva centrada en el bienestar psicológico complementa la mirada previa al poner énfasis analítico en las mediaciones subjetivas, vinculares y emocionales que atraviesan las experiencias y valoraciones que los propios estudiantes construyen respecto a su tránsito por la universidad.

De este modo, posibilita identificar aspectos profundos y muchas veces intangibles de la vida universitaria que inciden sobre la disposición afectiva global de satisfacción/ insatisfacción académica en los aprendices. Aspectos que abren interesantes pistas de acción para diseñar estrategias centradas en enriquecer los ambientes formativos y las relaciones humanas en el mundo universitario de modo que potencien las condiciones para el crecimiento, motivación y bienestar multidimensional entre sus protagonistas.

2.3. La satisfacción académica y la retención estudiantil

La retención estudiantil se ha transformado en uno de los principales desafíos de política y gestión institucional en la educación superior contemporánea (Villamizar y Hernández, 2021). Las tasas agregadas de deserción evidencian un problema multicausal que urge diagnosticar y abordar oportunamente para favorecer la graduación efectiva de las cohortes que inician estudios superiores cada año.

En ese complejo escenario, la investigación educacional reciente ha permitido identificar a la satisfacción académica auto reportada por los estudiantes como uno de los factores predictivos más consistentes tanto del éxito formativo a nivel individual, como de las probabilidades de

retención o deserción a nivel poblacional entre quienes ingresan cada año a las universidades (Azón y González, 2020).

En efecto, múltiples estudios coinciden en señalar que los aprendices insatisfechos o con bajos niveles motivacionales tempranos enfrentan un mayor riesgo potencial de truncar sus estudios en comparación a pares que transitan la carrera experimentando altos grados de satisfacción y compromiso personal con las metas educativas trazadas (Pinedo, 2021).

Dicha asociación se explica al reconocer el rol mediador que cumpliría la satisfacción académica entre factores institucionales relativamente más objetivos -asociados a la calidad efectiva de los servicios formativos ofrecidos- y resultados también más tangibles de progreso o fracaso en la trayectoria académica a nivel individual (Morales y Chávez, 2020).

Así, los registros agregados de satisfacción o insatisfacción estudiantil frente a su experiencia universitaria constituirían una suerte de "termómetro" que alerta tempranamente respecto a problemas profundos que podrían estar incubándose en relación al compromiso, adaptación e identificación requeridos por parte de los propios sujetos para persistir y completar con éxito las exigencias tanto académicas como psicosociales implicadas en un itinerario de formación superior (Torres et al., 2022).

Considerando este antecedente, las instituciones educativas han orientado crecientes esfuerzos diagnósticos y pragmáticos destinados a monitorear y optimizar los niveles poblacionales de satisfacción entre sus estudiantes, dada la incidencia pronosticada de ello en futuras tasas de retención y, por tanto, en indicadores internos de eficiencia como cantidad de graduados, duración efectiva de las carreras o niveles de empleabilidad posterior entre egresados.

En específico, la literatura enfatiza la necesidad de focalizar intervenciones preventivas sobre factores protectores de la retención durante etapas tempranas del itinerario académico, de modo que la satisfacción académica

se estabilice como un rasgo positivo entre quienes inician su proceso de formación profesional (López et al., 2019).

Entre las iniciativas con mayor evidencia empírica destacan los programas sistemáticos de diagnóstico, acompañamiento y consejería integral durante el primer año, con énfasis en generar sentidos de certeza, pertinencia y utilidad subjetiva de la experiencia universitaria entre los estudiantes principiantes (Gallo et al., 2021).

Del mismo modo, se enfatiza el potencial de propuestas extracurriculares y espacios de participación estudiantil destinados a fortalecer dinámicas de grupo colaborativas, construcción de redes de pares y compromiso con metas e intereses compartidos en el marco del quehacer formativo (Torres et al., 2022). Finalmente, también se subraya la responsabilidad institucional por asegurar ambientes universitarios nutritivos en términos socioemocionales y culturales, favoreciendo el crecimiento multidimensional de los estudiantes mediante desafíos, experiencias de contacto con diversidad de visiones, reflexiones éticas colectivas, rituales celebratorios por logros compartidos, entre otros aspectos (Villamizar y Hernández 2021; Azón y González, 2020).

Profundizando en estudios nacionales que ejemplifican esta línea de trabajo, un reporte chileno evidenció la utilidad de implementar mediciones periódicas de satisfacción estudiantil para identificar factores críticos cuya postergación podría terminar gatillando fenómenos de deserción entre los más insatisfechos. Entre ellos se mencionan limitaciones en los sistemas institucionales de consejería académica y contención socioemocional, brechas en torno a competencias didácticas específicas dentro del cuerpo docente según tipo de disciplinas, así como déficits respecto a promover una cultura organizacional que empodere e integre activamente la participación de los propios estudiantes en diversos ámbitos de decisión y gestión de la vida universitaria (Ramírez y González, 2021).

En tanto, un estudio con universitarios mexicanos reveló la importancia atribuida por los propios alumnos a experiencias extracurriculares asociativas y recreativas de participación colectiva, tanto por su aporte en la consolidación de redes de pares significativas, como en cuanto a fortalecer el sentido subjetivo de pertenencia e identificación institucional; identificándose ambos factores vinculares como protectores de la motivación y resiliencia requeridas para persistir hasta la meta de titulación pese a episodios de agotamiento o cuestionamientos personales frente a las exigencias y estilos docentes experimentados en ciertos momentos (Méndez et al., 2020).

Finalmente, un estudio realizado con estudiantes universitarios colombianos reveló los impactos positivos de propuestas curriculares que, más allá de centrarse en aspectos disciplinarios, buscaron crear espacios de diálogo y formación ciudadana en torno a problemáticas complejas de interés público. Estas propuestas mostraron contribuciones significativas al esclarecer los propósitos éticos profundos de la futura profesión elegida y al fortalecer la identidad profesional en construcción durante los años de formación inicial. Además, se destacó su valor en el fomento de competencias dialógicas y la creación de vínculos basados en la confianza entre profesores y estudiantes. Esto va más allá de los roles convencionales limitados a la mera transmisión instrumental de contenidos específicos de cada campo de estudio. (Torres et al., 2022).

En síntesis, la consistente asociación hallada entre satisfacción y retención estudiantil destaca la necesidad estratégica de concebir, implementar y evaluar sistemáticamente acciones destinadas a mejorar la experiencia formativa global y los sentidos subjetivos de utilidad, certeza y pertinencia que los propios universitarios construyen respecto del tránsito por las instituciones de educación superior.

El foco inicial en torno a generar condiciones psicoeducativas, participativas y vinculares que potencien la adaptación y compromiso durante la etapa crítica de ingreso y primer año resulta indispensable. No

obstante, la responsabilidad por nutrir ambientes culturales enriquecidos que inviten a la reflexión, el encuentro intersubjetivo y la construcción colectiva de propósitos profundos más allá de lo estrictamente disciplinar y laboral debe concebirse como un horizonte orientador de la gestión educativa en todos sus ámbitos.

2.4. Factores que afectan la satisfacción académica

La satisfacción académica es un fenómeno complejo que depende de la confluencia de múltiples factores a nivel institucional, interpersonal y personal (Tobón et al., 2021). Entendida como la actitud positiva o negativa de los estudiantes hacia distintos elementos de su experiencia formativa (Mallqui y Nakano, 2020), la satisfacción académica se nutre de diversas fuentes y está sujeta a variaciones en diferentes etapas de la vida estudiantil.

Una conceptualización integral plantea que la satisfacción del estudiante universitario deriva de su valoración respecto a cuatro grandes dimensiones (Tobón et al., 2021):

a. Los planes y programas académicos

b. El desempeño del personal docente

c. Los servicios institucionales de apoyo al aprendizaje

d. El ambiente universitario

Respecto a la primera dimensión, la calidad y pertinencia de los planes de estudio es un factor clave (Cerchiaro et al., 2022). Si el estudiante percibe que la malla curricular de su carrera responde adecuadamente a sus expectativas, intereses y necesidades formativas futuras, su nivel de satisfacción se verá positivamente impactado (Tobón et al., 2021). Por el contrario, planes desactualizados, rígidos, con vacíos u omisiones en temáticas relevantes para el campo disciplinar, generan insatisfacción en los educandos al no sentirse debidamente preparados (Cerchiaro et al., 2022).

En cuanto al personal docente, atributos como el dominio de la disciplina, capacidad pedagógica, habilidades comunicativas, trato con los estudiantes y formas de evaluación, inciden fuertemente en la satisfacción estudiantil (Tobón et al., 2021). La existencia de plantas docentes competentes, que logren establecer una relación empática y comunicacional efectiva con sus estudiantes, fomentando aprendizajes significativos, impactará positivamente en su satisfacción académica general (Cerchiaro et al., 2022). Por el contrario, profesores poco preparados, que no logren motivar ni involucrar a sus educandos, que sean inaccesibles o tengan formas inadecuadas de evaluar, contribuyen a generar frustración e insatisfacción (Mallqui y Nakano, 2020).

En relación a los servicios institucionales – por ejemplo, biblioteca, laboratorios, centros de cómputo, áreas de bienestar estudiantil, entre otros-, su aporte para facilitar los procesos formativos es altamente valorado por los estudiantes (Tobón et al., 2021). Limitaciones en el acceso o calidad de dichos servicios se constituyen en fuentes de insatisfacción y malestar, especialmente si se perciben como obstáculos para lograr un buen rendimiento académico.

Finalmente, respecto al ambiente universitario, la existencia de instalaciones adecuadas para el trabajo académico (aulas, salas de estudio, áreas de esparcimiento, etc.), un clima de cooperación y compañerismo entre estudiantes, y en general una atmósfera estimulante que invite al aprendizaje, impactan muy positivamente en los niveles de satisfacción estudiantil (Cerchiaro et al., 2022). Por el contrario, la presencia de ambientes hostiles, discriminatorios o que coarten las libertades de los educandos, así como la falta de espacios para el intercambio o trabajo colaborativo, constituyen factores que merman la satisfacción de los universitarios (Mallqui y Nakano, 2020).

Adicionalmente a estas cuatro grandes dimensiones, la satisfacción académica también se nutre fuertemente de factores interpersonales asociados a las redes de apoyo con que cuenta cada estudiante (Navarro et

al., 2020). El respaldo socioafectivo de la familia y amigos, la capacidad de compartir sus vivencias universitarias, inquietudes y logros con personas cercanas, dotan al estudiante de mayor bienestar emocional para afrontar las demandas académicas, impactando así positivamente su satisfacción (Cerchiaro et al., 2022).

Todos estos factores institucionales e interpersonales confluyen con atributos individuales que median la forma en que cada estudiante percibe y evalúa su experiencia formativa (Tobón et al., 2021). Una adecuada adaptación al ambiente universitario, motivación académica, capacidad de automotivación y autogestión, habilidades para el aprendizaje autónomo, manejo efectivo de la carga académica y el estrés, se asocian positivamente con la satisfacción estudiantil (Navarro et al., 2020). Por el contrario, estudiantes con dificultades en estos ámbitos tienden a experimentar mayores niveles de frustración e insatisfacción con su vida académica. En la educación virtual, competencias digitales y de autogestión del aprendizaje se vuelven aún más relevantes (Rapanta et al., 2022).

Considerando todos estos antecedentes, es posible afirmar que los factores que median la satisfacción académica son múltiples, complejos y se manifiestan en diferentes planos. Un abordaje unidimensional resulta claramente insuficiente. Desde una perspectiva ecológica, se requiere atender las condiciones institucionales en que tienen lugar los procesos formativos, las formas en que los estudiantes perciben su ambiente universitario y relacionan con otros actores (docentes, compañeros), así como sus propios recursos personales para enfrentar las demandas académicas (Lepp et al., 2022). Solo así se puede aspirar a una comprensión cabal de este fenómeno.

En contextos de educación virtual, los factores tecnológicos y comunicacionales adquieren especial relevancia. Brechas digitales, problemas de conectividad o equipamiento han demostrado afectar negativamente la satisfacción de estudiantes universitarios durante la pandemia del COVID-19, al dificultar su acceso a las actividades

formativas e interacción con pares y docentes (Rapanta et al., 2022). Asimismo, deficiencias en la comunicación en línea o retroalimentación docente oportuna inciden en la satisfacción con los procesos de enseñanza-aprendizaje virtuales (Mallqui y Nakano, 2020).

En definitiva, como proceso dinámico sujeto a la influencia de múltiples factores interrelacionados, la satisfacción académica de los universitarios debe analizarse de manera multidimensional, considerando elementos individuales, colectivos e institucionales que modelan dicha experiencia subjetiva y a la vez constituir áreas de intervención para su optimización.

2.5. La satisfacción académica en el entorno virtual de aprendizaje

La creciente expansión de la educación superior a distancia y el uso generalizado de plataformas virtuales para la enseñanza universitaria, principalmente acentuado a raíz de la pandemia del COVID-19, han puesto de relieve la necesidad de comprender la satisfacción académica de los estudiantes en esta modalidad de aprendizaje mediado por tecnologías (Rapanta et al., 2022).

En efecto, la experiencia formativa online posee características distintivas que modelan de cierta manera los factores vinculados con la satisfacción de los universitarios. En tal sentido, es posible identificar elementos diferenciadores tanto en la dimensión institucional/ambiental de este tipo de formación, como en sus demandas a nivel de las competencias personales requeridas en los estudiantes para sacar el máximo provecho de las oportunidades de aprendizaje dentro del ciberespacio educativo.

Respecto al plano institucional, un primer factor relevante son las competencias y condiciones tecnológicas tanto de docentes como de estudiantes para operar de manera efectiva en contextos formativos virtuales (Rapanta et al., 2022). Brechas digitales o limitaciones en el acceso a un equipamiento computacional adecuado, conectividad estable y alfabetización tecnológica, rápidamente devienen en fuentes

de insatisfacción y frustración entre los universitarios al obstaculizar su participación en las diversas actividades de los entornos virtuales de aprendizaje (Bartolomé et al., 2022).

Asimismo, la comunicación mediada por tecnologías y las formas en que se cultivan espacios de interacción en línea entre estudiantes y con sus docentes, constituye otro factor vinculado estrechamente con la satisfacción en EVA (Mallqui y Nakano, 2020). Ambientes percibidos como impersonales, con escasa cercanía socioemocional o retroalimentación docente insuficiente, atentan contra una experiencia online gratificante y un buen desempeño académico. Por tanto, las instituciones están llamadas a propiciar comunidades virtuales de aprendizaje colaborativo, facilitando el cultivo de vínculos interpersonales que doten de sentido de pertenencia y apoyo mutuo frente a las exigencias académicas (Cerchiaro et al., 2022).

Otro aspecto ampliamente valorado por los estudiantes online es la provisión institucional de servicios de apoyo que faciliten su proceso de aprendizaje autogestionado (Gómez, 2022). Contar con mentores digitales, asistencia técnica eficiente y recursos educativos en línea de calidad, se asocia positivamente con la satisfacción de universitarios en EVA, especialmente de quienes provienen de contextos socioeconómicos menos favorecidos (Bartolomé et al., 2022).

Si bien todos estos elementos contextuales resultan relevantes, la evidencia señala que el principal predictor de la satisfacción del estudiante online radica en sus habilidades para la autorregulación y gestión efectiva de su aprendizaje (Gómez, 2022). Lejos de escenarios presenciales guiados externamente por docentes y autoridades, la formación virtual demanda niveles mucho mayores de autogestión, automotivación y autonomía por parte de los estudiantes para culminar exitosamente sus programas de estudio (Bartolomé et al., 2022).

De esta forma, poseer competencias como la autorregulación metacognitiva de los avances formativos, gestión efectiva del tiempo, automotivación

para mantenerse enfocado pese a la ausencia de supervisión presencial, capacidad de identificar y aprovechar oportunidades de aprendizaje dentro del ciberespacio educativo, y en general un alto grado de autonomía para conducir el propio proceso formativo, resultan fundamentales para experimentar satisfacción académica y bienestar psicoemocional en programas online (Cerchiaro et al., 2022). Tales competencias permiten al individuo adaptarse activamente y maximizar las posibilidades de crecimiento disponibles en el entorno virtual, en lugar de sentirse abrumado por la excesiva responsabilidad sobre los resultados de aprendizaje.

A este respecto, existen sólidas evidencias respecto al efecto mediador que ejercen dichas habilidades de autogestión en la relación entre factores contextuales – como apoyo tutorial, brecha digital en base a nivel socioeconómico, entre otros – y la satisfacción del estudiante con su experiencia formativa online (Gómez, 2022).

Ello permite constatar la enorme relevancia que adquieren las competencias individuales en este tipo de modelo educativo, arrimando buena parte del éxito o fracaso académico a los recursos personales con que cuenta cada estudiante para sacar el máximo provecho de las oportunidades disponibles en el ciberespacio formativo institucional.

En definitiva, la satisfacción de los universitarios en la era digital se nutre crecientemente de sus habilidades para autogobernar sus trayectorias formativas dentro de los entornos virtuales, significándolos como espacios ricos en posibilidades de desarrollo profesional y personal. Ello sin perjuicio del rol que cabe a las instituciones por minimizar brechas e inequidades en el acceso a una formación online de calidad, así como de propiciar comunidades de aprendizaje que acojan y potencien el progreso académico de todos sus educandos.

CAPÍTULO III

RENDIMIENTO ACADÉMICO UNIVERSITARIO

3.1. Definición e indicadores

El rendimiento o desempeño académico en educación superior puede definirse como el grado de logro alcanzado por los estudiantes respecto a los objetivos y competencias del aprendizaje establecidos en un programa de estudios (Chirinos y Padrón, 2022). Se trata de un constructo multidimensional que refleja la actividad formativa integral desplegada por un individuo durante su paso por la universidad.

Desde una noción completa, el rendimiento académico involucra el dominio de conocimientos disciplinares específicos, el desarrollo progresivo de competencias profesionales propias del perfil de egreso, la incorporación de una actitud reflexiva y visión crítica sobre el campo de estudio, y, en definitiva, la paulatina transformación de la comprensión, identidad y forma de aproximarse a la realidad de parte del estudiante a lo largo de su proceso formativo universitario (Valle et al., 2020).

Todo ello ocurre principalmente en las interacciones pedagógicas formales e informales entre estudiantes, profesores y fuentes de conocimiento, dentro de un determinado ambiente institucional con sus posibilidades y limitaciones (Chirinos y Padrón, 2022). De ahí que el rendimiento académico se plasme y evidencie en múltiples procesos, resultados e impactos que pueden ser evaluados antes, durante y después del periodo de formación universitaria.

Si bien tradicionalmente el rendimiento académico se ha medido a través de indicadores de resultado, basados en las calificaciones y tasas de aprobación/reprobación en distintas asignaturas (Cuello y González, 2022), tal enfoque resulta claramente insuficiente e incompleto para reflejar un constructo de tal complejidad, más aún considerando la naturaleza gradual, dinámica y contextualmente situada del aprendizaje efectivo en entornos universitarios (Ramírez, 2021).

En consecuencia, el rendimiento académico debe concebirse de manera multidimensional, examinando en conjunto indicadores de producto e indicadores de proceso vinculados la significatividad y calidad del aprendizaje. Respecto a los primeros, los más utilizados son (Chirinos y Padrón, 2022; Ramírez, 2021):

a. Promedio de calificaciones (GPA). Corresponde al promedio aritmético simple de las calificaciones finales obtenidas por un estudiante en el conjunto de asignaturas del plan de estudios aprobadas. Constituye históricamente el indicador más directo de rendimiento individual en contextos de educación superior, reflejando el nivel de logro formalizado institucionalmente. Pese a las críticas sobre la potencial subjetividad de la evaluación docente que conlleva, sigue siendo el parámetro más utilizado internacionalmente por su facilidad de registro y comparación entre individuos, carreras e instituciones (Cuello y González, 2022).

b. Tasas de aprobación por asignatura/carrera. Informan a nivel grupal qué porcentaje de estudiantes obtienen una calificación final igual o

superior al mínimo exigido (usualmente 4.0 sobre 7.0 o equivalente) para aprobar una materia del plan de estudios luego de rendir todas las evaluaciones consideradas. Niveles sobre 60 %-70 % se suelen considerar aceptables (Cuello y González, 2022). Bajos niveles dan cuenta de problemas en el proceso docente, excesiva dificultad de los programas o evaluaciones poco alineadas con los objetivos de aprendizaje.

c. Tasas de reprobación por asignatura/carrera. Simétricamente a las anteriores, indican el porcentaje de estudiantes que no logran el mínimo para aprobar una asignatura tras rendir todas las evaluaciones regulares contempladas. Interpretativamente, éstas debieran mantenerse dentro del 30 % - 40 %, existiendo un problema evidente sobre el 50 % (Cuello y González, 2022). Altas tasas de reprobación ponen en cuestión la eficacia de las metodologías docentes para que los estudiantes logren los aprendizajes y competencias mínimos establecidos como requisito para aprobar según el programa.

d. Tasas de deserción por cohorte/carrera. Informan el porcentaje de estudiantes de una cohorte de ingreso que abandonan un programa antes de finalizarlo. La deserción está reconocida como un fenómeno preocupante y complejo en educación superior dadas sus severas consecuencias tanto en las oportunidades socioeconómicas de los individuos como en la eficiencia y legitimidad de las instituciones (Ramírez, 2021). Se estima una tasa de deserción promedio de 30 % en pregrado a nivel internacional, aunque con notables diferencias entre países, áreas disciplinares e instituciones (Lepp et al., 2022).

e. Tiempo de egreso real versus ideal por cohorte. Este indicador refleja la diferencia en semestres o años entre la duración normativa (ideal) de un programa de estudios –usualmente especificada en el plan de estudios- y el tiempo real que les toma efectivamente a los estudiantes de una cohorte completar todos los requisitos académicos y administrativos para egresar. Un mayor tiempo real evidencia retrasos en la progresión de parte importante de los alumnos, que frecuentemente se deben a

reprobación reiterada de asignaturas, inconsistencias o rigideces en los programas, o bien dificultades externas de índole socioeconómica (Cuello y González, 2022).

f. Tasas de titulación oportuna por cohorte. Este indicador entrega información posterior al egreso sobre la eficacia del proceso de finalización efectiva de la trayectoria académica. Señala qué porcentaje de estudiantes de una cohorte logra cumplir el trámite de titulación dentro de los plazos considerados aceptables por la institución (1 o 2 semestres adicionales luego del egreso). El parámetro mínimo aceptable se sitúa sobre 60 % de titulación oportuna (Ramírez, 2021). Niveles notoriamente inferiores advierten sobre deficiencias en la gestión institucional de dicho proceso o falta de motivación en los egresados.

Ahora bien, la educación universitaria apunta a propósitos formativos más profundos que la mera acreditación de cursos o reproducción transitoria de contenidos. Involucra un aprendizaje significativo conducente al desarrollo de competencias complejas para responder creativa y éticamente a las necesidades emergentes de la sociedad (Lepp et al., 2022). El dominio fluido de conceptos y habilidades exhibido por un estudiante mediante evaluaciones formales en contextos controlados tiene un valor relativo respecto a ese desafío mayor.

De ahí que sea fundamental complementar los indicadores antes descritos con otros que aproximen tales dimensiones de proceso, como son (Chirinos y Padrón, 2022; Valle et al., 2020):

a. Capacidad de análisis crítico y pensamiento reflexivo. Considerando la creciente expansión de información e ideas muchas veces sesgadas e interesadas sobre cualquier fenómeno en el mundo actual, desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo constituye una competencia clave en cualquier campo profesional. Ésta comprende destrezas para ponderar argumentos y evidencia antes de tomar postura sobre algún problema; examinar conceptualizaciones e ideas distinguiendo hechos, supuestos

e interpretaciones; identificar posibles falencias, sesgos o aspectos controversiales en un texto o discurso; contrastar críticamente distintas perspectivas disponibles sobre un fenómeno antes de decantarse por alguna; entender la naturaleza tentativa y contextual del conocimiento antes de generalizar afirmaciones (Lepp et al., 2022). Todo aquello debiera evidenciarse en los trabajos académicos de los estudiantes a medida que progresan en una carrera universitaria.

b. Competencia para la investigación científica. En consistencia con lo anterior, la formación profesional universitaria busca desarrollar creciente autonomía para emprender procesos de generación de conocimiento en ciernes dentro del campo disciplinar, transitando desde el rol inicial de consumidor pasivo de información elaborada por otros hacia el de productor novel capaz de realizar aportes propios, por incipientes que sean. Ello requiere dominar elementos como formular preguntas investigables sobre vacíos de conocimiento en el área de estudio; planificar y llevar a cabo la recopilación y análisis rigurosos de datos empíricos; extraer conclusiones razonables en base a la evidencia y reconociendo limitaciones; comunicar resultados de manera ética aplicando estándares de publicación propios de la disciplina; comprender principios de la investigación científica como la replicabilidad, falsabilidad de hipótesis, búsqueda de objetividad, entre otros (Chirinos y Padrón, 2022).

c. Resolución creativa de problemas. Enfrentados a problemas emergentes en sus áreas de acción para los cuales no existen soluciones evidentes ni estándar, se espera que los egresados universitarios desplieguen un abordaje creativo e innovador combinando adecuadamente conocimientos y principios de su especialidad. Ello implica detectar oportunamente situaciones problemáticas en el campo profesional; analizar de manera crítica y sistémica los problemas identificando con precisión dónde radica el conflicto central; diseñar posibles vías de solución explorando alternativas novedosas que puedan atender las raíces del problema; seleccionar e implementar las opciones más idóneas

y prometedoras tras considerar integralmente sus distintas implicancias; verificar finalmente la efectividad de la solución implementada y realizar ajustes sucesivos en base a esa retroalimentación para optimizar progresivamente los resultados (Valle et al., 2020).

d. Aprendizaje continuo y actualización permanente. Los rápidos avances técnicos y la constante generación de conocimiento en todas las áreas exigen que los profesionales graduados de la universidad se vean a sí mismos como aprendices a lo largo de toda la vida. Deben comprometerse de manera proactiva a mantener actualizadas sus competencias, adquiriendo constantemente nuevos conocimientos científico-técnicos emergentes. Asimismo, es fundamental que perfeccionen de manera continua sus habilidades y prácticas especializadas en respuesta a los avances y la creciente complejidad en los campos laborales y disciplinarios (Ramírez, 2021).

e. Comunicación académica efectiva. La educación superior busca desarrollar la capacidad de comunicar eficientemente a otros ideas e información compleja tanto verbalmente como por escrito. Ello considera contribuir activamente a discusiones especializadas (ponencias, foros, reuniones gremiales, etc.) argumentando de forma clara, articulada, coherente, dominando el tema (Lepp et al., 2022). También implica redactar informes técnicos, artículos u otros géneros académicos aplicando flexiblemente convenciones retóricas y de publicación propias de cada campo para transmitir adecuadamente mensajes clave a audiencias variadas (no expertos, tomadores de decisión, pares internacionales, etc.) (Ramírez, 2021).

f. Trabajo en equipo y liderazgo colaborativo. Enfrentando los desafíos actuales, las organizaciones necesitan abordar proyectos altamente complejos mediante un desempeño colaborativo en equipos. Esto implica la integración armoniosa de diversas contribuciones individuales para alcanzar objetivos compartidos de excelencia y transformación positiva en realidades organizacionales o sociales. Se espera que los graduados

universitarios sean capaces de coordinarse efectivamente con colegas, colaboradores y agentes externos. Esto implica la implementación de estrategias participativas de consenso para la planificación y toma de decisiones conjuntas.

Además, se espera que ejerzan un liderazgo facilitador que fortalezca y potencie las habilidades del equipo. Esto implica gestionar constructivamente conflictos, motivar y reconocer las distintas contribuciones individuales en búsqueda de metas colectivas significativas (Valle et al., 2020).

Tomando en cuenta todos estos elementos conceptuales y empíricos disponibles actualmente, una noción completa e integral de rendimiento académico involucra el despliegue, expansión y refinamiento multifacético de las facultades formativas desplegadas por uno o más individuos circunscritos a un medio educativo determinado (con posibilidades y restricciones variadas), transitando por una suerte de continuo evolutivo caracterizado por una creciente autonomía, capacidad heurística y competencia experta para operar fluidamente en contextos complejos propios de la profesión, contribuyendo simultáneamente al bien común. Todo lo cual, como se ha explicado, puede ser evaluado antes, durante y después de la intervención formativa universitaria mediante indicadores cuantitativos y cualitativos referidos tanto a productos parciales de la actividad aprendiente como a dinámicas que dan cuenta de su calidad y potencial transformador latente.

3.2. Factores que afectan el rendimiento académico

El rendimiento o desempeño académico puede definirse como el nivel de conocimientos y habilidades escolares alcanzado por el alumnado en las materias del plan de estudios que cursa (Cabrera y González, 2006; Garbanzo, 2007). Tradicionalmente se mide a través de las calificaciones obtenidas y los índices de promoción o repetición de curso. Comprender los elementos que inciden en que algunos estudiantes rindan mejor que otros resultan indispensables para las instituciones educativas, dado que

les permite diseñar estrategias diferenciadas de apoyo estudiantil que favorezcan el éxito escolar (Cascón, 2000 citado en Mora, 2019).

Investigaciones previas coinciden en que el rendimiento académico se encuentra determinado por una multiplicidad de factores que se pueden sistematizar en tres grandes categorías: determinantes personales del alumno, determinantes sociales relacionados a su entorno y determinantes institucionales propios del centro educativo (Cascón, 2000 citado en Mora, 2019; Lamas, 2015).

3.2.1. Determinantes personales del rendimiento académico

Dentro de la esfera personal, las variables que suelen guardar una mayor relación con el desempeño estudiantil son de carácter cognitivo y psicológico.

Respecto a los factores cognitivos, la inteligencia y las aptitudes mentales específicas ejercen una influencia significativa sobre los logros de aprendizaje. A mayor capacidad intelectual global, medida a través de test estandarizados de inteligencia, se obtienen mejores resultados académicos tanto en pruebas estandarizadas como en calificaciones escolares (Lamas, 2015). Asimismo, poseer determinadas aptitudes en áreas de verbal, matemática, razonamiento lógico y manejo espacial también es un buen predictor del éxito en dichas materias. Si bien la inteligencia explica alrededor de un 50 a 60 % de la variabilidad en el rendimiento académico, queda un amplio porcentaje determinado por otros factores modificables (Cascón, 2000 citado en Mora, 2019).

En relación a las variables psicológicas, se ha demostrado que ciertos rasgos de personalidad, como la responsabilidad, la proactividad y el interés por el conocimiento, se asocian a un mejor desempeño escolar (Valle et al., 1998 citado en Cueli et al., 2022). Del mismo modo, la motivación académica, definida como el deseo por aprender y mejorar en los estudios, se correlaciona positivamente con las calificaciones estudiantiles. En

un estudio con 544 universitarios españoles, aquellos intrínsecamente motivados mostraron un rendimiento superior, explicando la motivación un 9.4 % adicional de la varianza en el desempeño académico por sobre el efecto de la inteligencia y la personalidad (González y Artuch, 2014).

Otras variables psicológicas relevantes son las emociones académicas, la autoestima y el autoconcepto escolar. Experimentar emociones positivas como disfrute e interés frente a las tareas de aprendizaje se traduce en un mayor compromiso y dedicación, lo que fomenta la comprensión de los contenidos tratados (González et al., 2022). Por su parte, la confianza en las propias capacidades para afrontar exigencias académicas y obtener los resultados deseados, así como tener una autoimagen positiva como estudiante, activan conductas y formas de pensamiento que mejoran el aprendizaje y rinden en un mejor desempeño objetivo (Cueli et al., 2022).

En los últimos años también se ha destacado la importancia de los hábitos y estrategias de estudio sobre el éxito académico. Los estudiantes que dedican suficientes horas al trabajo escolar saben organizarse y planificar, utilizan técnicas eficientes de lectura y aprendizaje, y se preparan a conciencia para rendir evaluaciones, logran mejores resultados (Valle et al., 2015). Por ejemplo, en una investigación con 1821 universitarios españoles, se encontró que un adecuado empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas de estudio predijo entre un 15 a 20 % de la varianza en las notas finales de los alumnos (Ruiz et al., 2020).

En síntesis, dentro de los determinantes personales más consistentes del éxito académico se encuentran las habilidades mentales, la motivación, las emociones positivas frente al estudio, una autoimagen escolar ajustada y el uso de buenos hábitos y técnicas de aprendizaje. Todas estas son variables modificables, sobre las cuales la intervención temprana mejora sustancialmente las probabilidades de los alumnos por alcanzar todo su potencial.

3.2.2. Determinantes sociales

El contexto social y familiar en el que está inserto el estudiante también ejerce una influencia sustancial en su trayectoria educativa. Diversas investigaciones señalan que la familia cumple un rol primordial porque introduce a los niños y jóvenes en el mundo académico, inculca valores sobre la importancia de la educación, apoya sus esfuerzos escolares y se preocupa por el acceso a buenas oportunidades educativas (Blanco, 2009 citado en Mora 2018). De este modo, el clima familiar de apoyo al aprendizaje y las expectativas parentales sobre el desempeño académico operan como factores promotores del buen rendimiento escolar en los hijos.

Asimismo, el nivel socioeconómico suele vincularse estrechamente con los logros educativos. Esta relación se explicaría, en parte, porque las familias de estratos medios y altos poseen más recursos materiales y educativos que estimulan el desarrollo cognitivo durante los primeros años de vida, sentando las bases para un mejor desempeño académico posterior (Cueli et al., 2022). Pero también se ha propuesto que en estos hogares existen más oportunidades de estimulación temprana, las rutinas cotidianas favorecen los hábitos lectores, y los padres suelen tener expectativas más elevadas sobre los estudios e involucrarse activamente en su proceso formativo (González et al., 2022).

Un estudio comparativo entre estudiantes colombianos de alto y bajo rendimiento halló diferencias en las dinámicas familiares de uno y otro grupo. Los alumnos de bajo rendimiento relataban más conflictos con sus padres, menor apoyo emocional y falta de supervisión de tareas. Sus familias no solían reforzar sus aciertos ni interesarse por sus calificaciones, y habían mantenido expectativas bajas sobre su desempeño académico previo (Caicedo et al., 2018). Este contraste evidencia el valor de la estimulación familiar en los logros educativos.

Otras investigaciones también destacan que padres que controlan tareas, refuerzan el estudio cada día (preguntando, revisando cuadernos,

estableciendo un horario diario de estudio), y mantienen comunicación permanente con los profesores de sus hijos para monitorear su progreso, logran activar conductas y hábitos escolares en los menores que derivan en un mejor aprovechamiento académico (Valle et al., 2015).

En conclusión, las dinámicas familiares de apoyo académico constante y un entorno hogareño enriquecido suelen favorecer que los estudiantes desarrollen motivación por aprender, buenos hábitos de estudio y mejores estrategias de autorregulación de su trabajo escolar. Estos resultados, a su vez, son mediadores cruciales para traducirse en un alto rendimiento durante la escolaridad obligatoria y superior (González et al., 2022).

3.2.3. Determinantes institucionales

Por último, las características del propio centro educativo y la experiencia pedagógica allí concretada también median los logros académicos. Investigaciones organizacionales plantean que todo centro escolar posee una cultura institucional, definida como el sistema de significados compartidos y tácitos que guían las acciones de sus participantes y condicionan sus resultados (Cejudo y Bracho, 2013 citado en Mora, 2019). Esta cultura es aprendida y transmitida como la forma correcta de pensar y hacer las cosas en ese contexto particular.

Diversos estudios respaldan la idea de que, en las escuelas con culturas académicas sólidas, donde los directivos y docentes comparten la misión de fomentar un aprendizaje profundo y significativo en cada estudiante, y donde ajustan consistentemente sus prácticas para alcanzar este objetivo, se observa un mejor rendimiento promedio de los estudiantes, tasas más bajas de abandono escolar y una mayor equidad en los resultados entre estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos. Este efecto positivo se debe al énfasis constante en lo pedagógico y a las altas expectativas para todos los estudiantes, lo que genera comportamientos, normas y formas de relación que se centran efectivamente en la creación de entornos propicios para el aprendizaje de excelencia (Murillo y Román, 2013).

Asimismo, prácticas pedagógicas como la retroalimentación sistemática sobre desempeño, la enseñanza de estrategias de aprendizaje, la integración activa de los estudiantes en discusiones y aplicación del conocimiento, el establecimiento de metas desafiantes y el refuerzo al esfuerzo de cada estudiante, suelen derivar en una mayor motivación escolar, un aumento del tiempo real de aprendizaje y la consolidación de aprendizajes profundos (Brunner y Elacqua, 2013). Todo esto impacta positivamente en los resultados académicos.

Por su parte, los docentes que establecen relaciones socioemocionales positivas con sus estudiantes y abordan de manera personalizada sus necesidades específicas de aprendizaje tienden a fomentar una mayor disposición por parte de los alumnos para esforzarse y rendir al máximo de su potencial. Además, contribuyen al bienestar escolar al generar sensaciones de autoeficacia, autogestión y apoyo emocional frente a las frustraciones (Aldrup et al., 2020; Quin, 2017, citado en González et al., 2022).

Finalmente, la calidad de los instrumentos de evaluación utilizados para calificar desempeños resulta fundamental. Un sistema nutrido solo de pruebas estandarizadas con contenidos descontextualizados suele desmotivar el aprendizaje, volviéndolo mecánico y estratégico, además de aumentar la incidencia de fracasos entre alumnos socioeconómicamente vulnerables (Espinoza et al., 2014). Por ello, se recomienda complementar con metodologías de evaluación alternativas (proyectos, laboratorios, estudio de casos, etc.), que capturen aprendizajes integrales y den oportunidades de demostrar dominios a todo tipo de estudiante.

En conclusión, el ámbito escolar puede favorecer en gran medida los éxitos académicos a través de una cultura institucional sólida enfocada en la experiencia formativa, prácticas docentes que motiven el aprendizaje profundo y sistemas evaluativos integrales. Estos factores institucionales permiten potenciar los talentos individuales y asegurar equidad de logros para la diversidad estudiantil (Espinoza et al., 2014).

3.3. Predicción del rendimiento académico

La predicción del rendimiento académico consiste en establecer pronósticos respecto al nivel de logro escolar que probablemente exhibirán los estudiantes en el futuro, en base a ciertas características personales y de su historial previo (González et al., 2022). Se trata de un campo de estudio relevante dado que permite implementar acciones tempranas de apoyo estudiantil focalizadas en quienes presentan mayor riesgo de obtener resultados deficientes.

Existen múltiples técnicas y modelos para abordar esta predicción, tanto a nivel individual del alumno como para estimar tendencias grupales. Entre los más utilizados se cuentan (Nandeshwar et al., 2020):

a. Regresión lineal. Correlaciona variables predictoras (notas previas, resultados en test estandarizados, nivel socioeconómico, etc.) con la variable criterio deseada (rendimiento en un ramo, promedio anual de calificaciones, ranking en la promoción). Permite determinar cuánta variabilidad del rendimiento futuro es explicada por determinados predictores y la "importancia" relativa entre ellos.

b. Análisis Discriminante. Clasifica individuos en grupos dicotómicos contradictorios según diversas variables cuantitativas que los discriminan (ej.: estudiantes de alto vs bajo rendimiento). Luego establece una función discriminatoria que asigna nuevos individuos a un grupo u otro según puntuaciones en esas mismas variables.

c. Regresión Logística. Estima la probabilidad de que ocurra un evento dicotómico (aprobar/no aprobar, desertar/no desertar, alto/bajo rendimiento) en base a valores en un set de variables predictoras. Permite determinar qué predictores contribuyen más a mover la aguja de probabilidad hacia alguno de los resultados.

d. Redes Neuronales Artificiales. Mediante algoritmos de machine learning, las RNA analizan datasets para hallar patrones entre múltiples

variables de entrada y resultados de interés. Luego utilizan estos patrones para hacer pronósticos sobre nuevos casos con precisión.

e. Limitaciones y desafíos. Si bien los modelos predictivos entregan antecedentes útiles para orientar acciones remediales tempranas en estudiantes en riesgo, presentan algunas limitaciones. La principal es que ningún modelo logra predecir la totalidad de la varianza en el rendimiento futuro; siempre existe cierto "error" de predicción (Nandeshwar et al., 2020). Esto se explica porque intervienen múltiples factores difusos que escapan la capacidad predictiva.

También se debe considerar la posibilidad de profecías autocumplidas: al etiquetar a ciertos alumnos como "en riesgo", puede reforzarse una imagen negativa de sí mismos que termine por materializarse en bajo rendimiento (Caskie et al., 2014 citado en González et al., 2022).

Asimismo, desde una perspectiva ética, el empleo predictivo de datos personales conlleva el riesgo de incrementar los estereotipos y violar la privacidad. Por esta razón, los sistemas actuales se centran en obtener el consentimiento informado de los participantes, explicar la lógica y las limitaciones de los algoritmos utilizados, y facilitar la participación humana en las decisiones derivadas de estos análisis predictivos (Holmes et al., 2022).

Por último, un desafío técnico relevante es lograr incorporar el efecto de factores difusos como motivación, emociones, relación profesor-alumno y contexto socioeconómico en los modelos predictivos. Algunas innovaciones recientes, como las RNA, han comenzado a abordar esta integración con resultados prometedores (Nandeshwar et al., 2020).

En definitiva, contar con sistemas confiables de predicción temprana del rendimiento académico, que superen las limitaciones actuales incorporando el efecto integral de factores personales, sociales e institucionales, sigue siendo un campo de investigación de interés prioritario en educación.

CAPÍTULO IV

SATISFACCIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA ENSEÑANZA VIRTUAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

4.1. Situación problemática

La situación problemática que surge a raíz de la pandemia del COVID-19 es la transición repentina de las clases presenciales a las virtuales en universidades de más de 200 países, afectando a una población estudiantil que supera los 1600 millones (Pokhrel y Chhetri, 2021, citado por Castro-Bedriñana, 2022). Esta medida, aunque necesaria para salvaguardar la salud pública, generó desafíos significativos en el ámbito educativo. En el caso específico de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), la continuidad de las clases de manera virtual se llevó a cabo sin una preparación adecuada de docentes y estudiantes para el uso efectivo de las plataformas virtuales.

La falta de preparación y adaptación a esta nueva modalidad de enseñanza representa un problema fundamental. Los estudiantes y docentes se vieron enfrentados a un cambio abrupto en la dinámica educativa, lo que podría haber afectado tanto la calidad de la enseñanza como la experiencia

de aprendizaje de los alumnos. Esta situación motivó la realización de un estudio para evaluar específicamente los resultados y consecuencias de este cambio en los estudiantes de pregrado de la Facultad de Zootecnia de la UNCP.

4.2. Objetivos de la investigación

4.2.1. Objetivo general

Determinar la relación existente entre la satisfacción de los estudiantes con los cursos que se desarrollan de manera virtual y su rendimiento académico, en las Áreas de Estudios Generales, Área de Formación Profesional y el Área de Especialidad de la Facultad de Zootecnia de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

4.2.2. Objetivos específicos

- Relacionar la satisfacción de los estudiantes con los cursos que se desarrollan de manera virtual y su rendimiento académico en el Área de Estudios Generales de la Facultad de Zootecnia de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

- Relacionar la satisfacción de los estudiantes con los cursos que se desarrollan de manera virtual y su rendimiento académico en el Área de Formación Profesional de la Facultad de Zootecnia de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

- Relacionar la satisfacción de los estudiantes con los cursos que se desarrollan de manera virtual y su rendimiento académico en el Área de Especialidad de la Facultad de Zootecnia de la Universidad Nacional del Centro del Perú.

4.3. Diseño y tipo de investigación

El enfoque de la investigación abordó tanto aspectos cuantitativos como cualitativos para obtener una comprensión completa de la problemática. En el aspecto cuantitativo, se midió numéricamente el rendimiento académico de los alumnos, mientras que en el aspecto cualitativo se evaluó sin números el grado de satisfacción de los estudiantes con el desarrollo de los cursos virtuales.

El tipo de investigación se clasificó como básica, ya que los datos recopilados sirvieron como base para la toma de decisiones y mejoras en la implementación de cursos virtuales. En cuanto al nivel de investigación, se adoptó un enfoque descriptivo relacional. Se midió y describió el grado de satisfacción de los alumnos con los cursos virtuales y se estableció una relación con su rendimiento académico, buscando determinar si existía alguna correlación.

El diseño de la investigación fue no experimental, transversal, exploratorio y descriptivo. La naturaleza no experimental indicó que no se manipularon las variables, sino que se observaron y registraron. La elección de un diseño transversal se debió a la recopilación de datos en un solo momento, al finalizar el ciclo académico. La investigación tuvo un carácter exploratorio, ya que representó un primer acercamiento al tema. Además, fue descriptiva al detallar puntualmente las características de las variables analizadas.

En particular, el diseño fue relacional, ya que se estableció una relación entre la variable de satisfacción académica y el rendimiento académico, con el propósito de verificar la existencia de alguna correlación significativa entre ambas.

4.4. Población y muestra

Según Vara (2010), la población se define como un conjunto específico de individuos o elementos que comparten características similares y ocupan un espacio determinado, siendo válidos para el estudio. En el ciclo académico 2021-I, la población total constaba de 220 alumnos matriculados. Sin embargo, se decidió seleccionar una muestra censal de 100 alumnos para llevar a cabo la investigación.

4.5. Técnicas e instrumentos de investigación

La técnica de procesamiento de datos empleada consistió en utilizar diversos procedimientos para obtener información y llevar a cabo la evaluación necesaria para cumplir con los objetivos de la investigación. En este contexto, se implementó la encuesta virtual dirigida a los alumnos, complementada con entrevistas a grupos de alumnos, personal administrativo y docentes de la Facultad de Zootecnia.

La encuesta se realizó al concluir el ciclo académico de forma online a través de formularios Google Forms, recolectando datos exclusivamente para el trabajo de investigación. A pesar de que la encuesta estaba inicialmente planificada para 220 estudiantes, varios de ellos no asistieron a la clase, algunos respondieron de manera incorrecta ya sea intencional o no intencionalmente, y otros fueron retirados, lo que resultó en la recopilación de datos no representativa de la totalidad de estudiantes previstos. La encuesta constaba de 20 preguntas divididas en dos secciones: datos generales y herramientas utilizadas en la comunicación para las clases a distancia. Se aplicó a docentes y alumnos utilizando herramientas tecnológicas para el desarrollo de las clases.

En cuanto a los instrumentos, se utilizaron encuestas virtuales aplicadas a los estudiantes de la Facultad de Zootecnia, enviando cuestionarios por correo electrónico durante el desarrollo de las clases, donde la presencia del docente

e investigador, junto con el docente responsable del curso, incentivó a los alumnos a asumir la responsabilidad de responder a la encuesta.

Se destaca la importancia de que los formularios de encuestas sean fiables y validados, según la recomendación de Vara (2010), para evitar inconvenientes durante el proceso de recolección de datos. Además, se hace referencia a la relevancia de equipos y artefactos como instrumentos en la realización de las operaciones de investigación, según Pimienta y De la Orden (2012).

En términos de la técnica de procesamiento de datos, esta se orientó hacia la recopilación ordenada de datos de la encuesta, seguida de su procesamiento estadístico mediante la utilización de una computadora y el programa estadístico SPSS versión 25. Para la determinación de correlaciones, se empleó el Tau-b Kendall. Este enfoque técnico y procedimental buscó alcanzar los objetivos establecidos para el trabajo de investigación.

4.6. Resultados

4.6.1. Resultados descriptivos

Tabla 1

Resultado de la correlación entre satisfacción académica y rendimiento académico de los alumnos de Estudios Generales, hallado mediante el coeficiente de correlación Tau-b Kendall

		Valor	Error estándar asintótico[a]	T aproximada[b]	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	0.000	0.162	0.000	1.000
N de casos válidos		40			

En la Tabla 1 se muestra el resultado del coeficiente de correlación de Tau-b de Kendall aplicado a las variables satisfacción académica y rendimiento académico de los 40 estudiantes del Área de Estudios Generales. Se obtuvo

un valor de 0 para Tau-b, con una significancia de 1.000, indicando que no existe una correlación significativa entre las variables ($p > 0.05$).

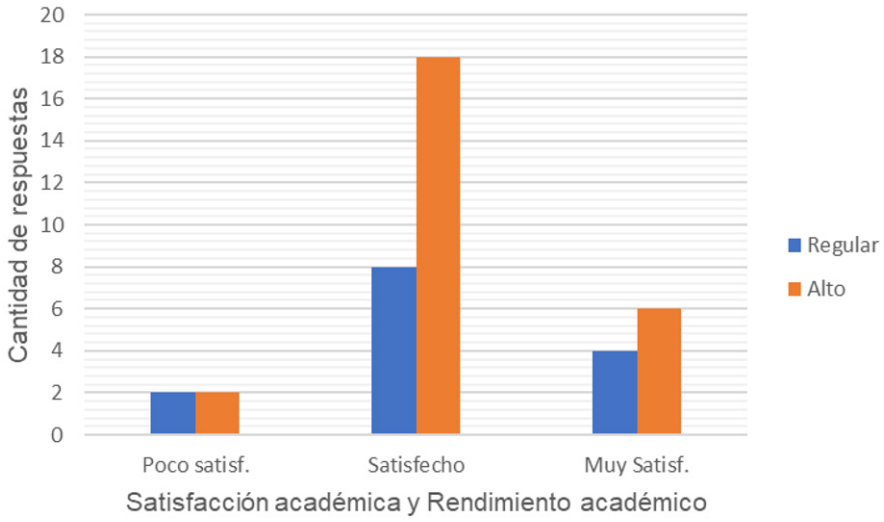
Tabla 2

Tabla cruzada entre nivel de satisfacción y su rendimiento académico de los alumnos del área de Estudios Generales

Rend. Acad.	Satisfacción académica			
	Poco satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho	Total
Regular	2	8	4	14
Alto	2	18	6	26
Total	4	26	10	40

Figura 1

Gráfico de la tabla cruzada entre nivel de satisfacción y su rendimiento académico de los alumnos del área de Estudios Generales



La Tabla 2 y la Figura 1 muestran la relación cruzada entre el nivel de satisfacción académica y el rendimiento académico de los estudiantes. Se observa que la mayoría de los estudiantes (26) indicaron estar satisfechos y obtuvieron un rendimiento académico alto. Asimismo, ningún

estudiante manifestó estar insatisfecho con el desarrollo de los cursos de manera virtual.

En la Tabla 3 se presentan los resultados de la correlación entre satisfacción académica y rendimiento académico de los 45 estudiantes del Área de Formación Profesional, aplicando el coeficiente Tau-b de Kendall. Se obtuvo un valor de -0.270 para Tau-b y una significancia de 0.061, indicando que no existe una asociación significativa entre las variables ($p > 0.05$).

Tabla 3

Resultado de la correlación entre satisfacción académica y rendimiento académico de los alumnos de Estudios Generales, hallado mediante el coeficiente de correlación Tau-b Kendall

		Valor	Error estándar asintótico[a]	T aproximada[b]	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-0.270	0.135	-1.870	0.061
N de casos válidos		45			

La Tabla 4 y Figura 2 muestran la relación cruzada entre satisfacción académica y rendimiento académico de los estudiantes de Formación Profesional. La mayoría de los estudiantes (33) indicó estar satisfecho, de los cuales 18 obtuvieron un rendimiento académico regular y 15 obtuvieron un rendimiento alto. Ningún estudiante señaló estar insatisfecho con el desarrollo virtual de los cursos.

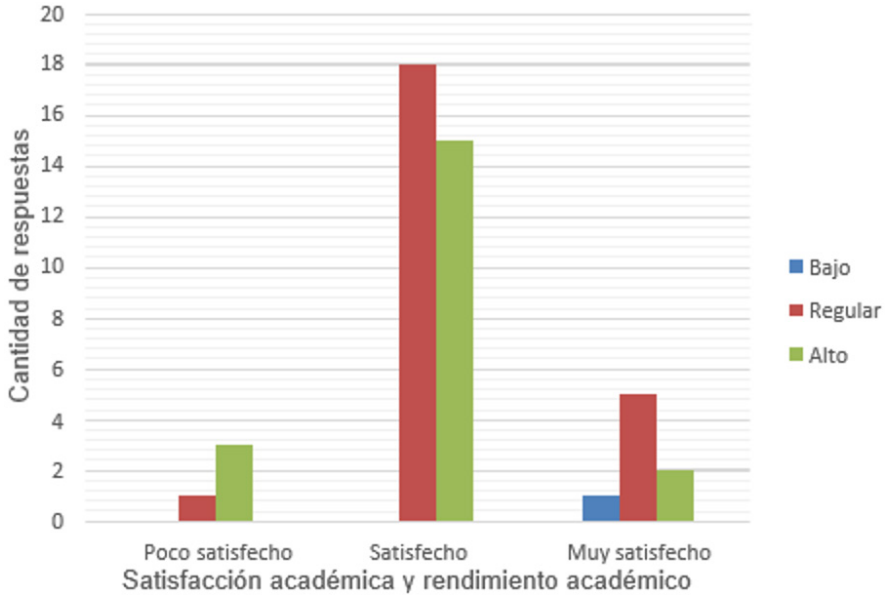
Tabla 4

Tabla cruzada entre nivel de satisfacción y su rendimiento académico de los alumnos del área de Formación Profesional

Rend. Acad.	Satisfacción académica			
	Poco satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho	Total
Bajo	0	0	1	1
Regular	1	18	5	24
Alto	3	15	2	20
Total	4	33	8	45

Figura 2

Gráfico de la tabla cruzada entre nivel de satisfacción y su rendimiento académico de los alumnos del área de Formación Profesional



Finalmente, en la Tabla 5 se expone el resultado de la correlación entre satisfacción académica y rendimiento académico de los 15 estudiantes del Área de Especialidad, utilizando el coeficiente de Tau-b de Kendall. Se halló un valor de -0.274 para Tau-b y una significancia de 0.262, indicando que no existe correlación significativa entre las variables (p>0.05).

Tabla 5

Resultado de la correlación entre satisfacción académica y rendimiento académico de los alumnos de Especialidad, hallado mediante el coeficiente de correlación Tau-b Kendall

		Valor	Error estándar asintótico[a]	T aproximada[b]	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-0.270	0.135	-1.870	0.061
N de casos válidos		45			

La Tabla 6 y Figura 3 muestran la relación cruzada entre las variables para los estudiantes de Especialidad. De los 15 estudiantes, 7 indicaron estar satisfechos y 7 muy satisfechos. En cuanto al rendimiento académico, 9 obtuvieron un nivel regular y 6 un nivel alto. Al igual que en las otras áreas, ningún estudiante manifestó insatisfacción con el desarrollo virtual de los cursos.

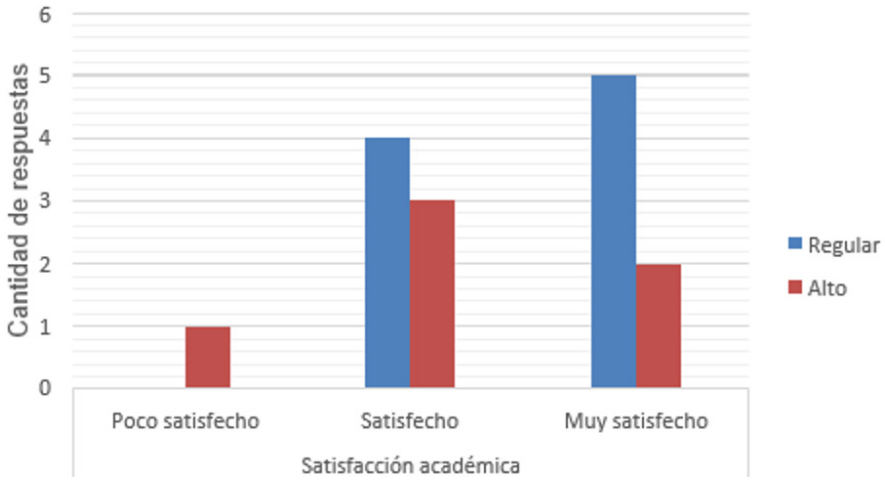
Tabla 6

Tabla cruzada entre nivel de satisfacción y su rendimiento académico de los alumnos del área de Especialidad

Rend. Acad.	Satisfacción académica			
	Poco satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho	Total
Regular	0	4	5	9
Alto	1	3	2	6
Total	1	7	7	15

Figura 3

Gráfico de la tabla cruzada entre nivel de satisfacción y su rendimiento académico de los alumnos del área de Especialidad



4.6.2. Resultados inferenciales

En el Área de Estudios Generales no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre la satisfacción académica con los cursos virtuales y el rendimiento académico (Tau b = 0; p > 0.05). Esto indica que el nivel de satisfacción de los estudiantes con la educación virtual no está asociado con su rendimiento académico, por lo que se acepta la hipótesis nula planteada.

De igual manera, en el Área de Formación Profesional tampoco se halló una correlación significativa entre ambas variables (Tau b = -0.270; p > 0.05). Por lo tanto, el grado de satisfacción académica con los cursos virtuales no se relaciona con el rendimiento académico, aceptándose también la hipótesis nula correspondiente.

Finalmente, en el Área de Especialidad no existió una correlación significativa entre la satisfacción académica y el rendimiento académico (Tau-b = -0.274; p>0.05). En consecuencia, se acepta la hipótesis nula que

plantea la falta de asociación entre estas variables para los estudiantes de esta área.

4.7. Discusión de resultados

El presente estudio se propuso determinar la relación entre la satisfacción de los estudiantes con los cursos virtuales y su rendimiento académico en la Facultad de Zootecnia de la Universidad Nacional del Centro del Perú. Tras un exhaustivo análisis estadístico, los resultados revelaron que no existe evidencia suficiente para establecer una correlación en ninguna de las áreas de estudio: Estudios Generales, Formación Profesional y Especialidad.

Estos hallazgos coinciden con la investigación de Tapia (2016), quien también concluyó que no hay una correlación significativa entre la satisfacción académica global y el rendimiento de los estudiantes. Blumen et al. (2011) refuerzan esta idea al no encontrar preferencias claras sobre modalidades de aprendizaje en estudiantes de postgrado. Sin embargo, estudios como el de Simangas (2017) indican que un mayor desempeño docente se traduce en mejores logros y mayor satisfacción estudiantil, planteando la posibilidad de que la falta de correlación en este estudio se deba a limitaciones en la enseñanza virtual.

Desde una perspectiva teórica, se destaca que la satisfacción académica de los estudiantes es un fenómeno complejo, influenciado por factores individuales, pedagógicos, tecnológicos y del entorno (Morales et al., 2019). Este enfoque multidimensional sugiere que futuras investigaciones deben abordar integralmente estos elementos para comprender completamente su impacto en el rendimiento académico.

En el análisis específico del Área de Estudios Generales, no se encontró una asociación estadísticamente significativa entre la satisfacción con los cursos virtuales y el rendimiento académico. Este resultado, en consonancia con la falta de correlación encontrada en el objetivo general, coincide con la investigación de Tapia (2016) y contradice los hallazgos de

Simangas (2017). La naturaleza teórica de estos cursos podría explicar la reducción del impacto de la modalidad en la satisfacción y rendimiento, aunque se plantea la necesidad de una investigación adicional.

En cuanto al Área de Formación Profesional, los resultados replican la falta de correlación encontrada en los Estudios Generales. Este patrón se mantiene consistente con las conclusiones de Tapia (2016), aunque contrasta con la asociación positiva reportada por Simangas (2017). Se sugiere que la calidad de la actividad docente puede ser más determinante que el cambio de modalidad, según lo indicado por Gil et al. (2020) y Sugasti (2018). Es imperativo, entonces, capacitar rigurosamente a los docentes en el uso efectivo de las TIC aplicadas a la pedagogía para garantizar la efectividad de la educación virtual.

El análisis del Área de Especialidad arrojó resultados similares a las otras áreas, descartando una asociación significativa entre la satisfacción estudiantil con la educación virtual y el rendimiento académico. Estos resultados concuerdan con la investigación de Tapia (2016), pero discrepan de Simangas (2017). Se subraya la importancia de la labor docente en términos pedagógicos, comunicativos y motivacionales en la efectividad de la educación virtual, destacando que profesores competentes en el ámbito digital marcarán la diferencia en la calidad de los aprendizajes de las generaciones actuales y futuras de universitarios (Asturizaga, 2018). En resumen, este estudio aporta a la comprensión de la compleja relación entre la satisfacción con la educación virtual y el rendimiento académico, señalando la necesidad de abordar integralmente los factores que influyen en este fenómeno para una comprensión más completa y precisa.

4.8. Conclusiones y recomendaciones

4.8.1. Conclusiones

- En el Área de Estudios Generales no se halló evidencia de una correlación estadísticamente significativa entre la satisfacción de los estu-

diantes con los cursos desarrollados virtualmente y su correspondiente rendimiento académico. Por tanto, en esta área ambas variables se comportaron de forma independiente.

- En el Área de Formación Profesional tampoco se encontró una asociación significativa entre el grado de satisfacción estudiantil con la educación virtual y su rendimiento académico. Esto indica que estas variables actuaron de forma independiente entre sí.

- El análisis del Área de Especialidad descartó igualmente la presencia de una correlación estadísticamente significativa entre la satisfacción de los estudiantes con los cursos dictados virtualmente y sus resultados académicos. Por consiguiente, se evidencia el comportamiento independiente de dichas variables.

- De forma general, en ninguna de las tres áreas de estudio analizadas de la Facultad de Zootecnia se halló evidencia suficiente para determinar la existencia de una asociación significativa entre la satisfacción estudiantil con la educación virtual implementada por la emergencia sanitaria y el logro académico de los educandos en términos de calificaciones. Por tanto, se concluye que, de acuerdo al estudio realizado, ambas variables se comportaron de manera independiente entre sí.

4.8.2. Recomendaciones

- Realizar análisis complementarios para determinar los posibles factores del entorno familiar, social o económico de los estudiantes que podrían estar incidiendo sobre su satisfacción y rendimiento académico en la modalidad virtual en el área de Estudios Generales.

- Diseñar encuestas que exploren con mayor profundidad la opinión de los estudiantes respecto a fortalezas y debilidades percibidas en el dictado virtual de cursos del área de Estudios Generales, de modo que esta retroalimentación permita efectuar mejoras.

- Indagar sobre posibles limitaciones en el acceso o uso de equipos y conectividad entre los estudiantes del Área de Formación Profesional que pudieran estar afectando su satisfacción o rendimiento académico con la educación virtual.

- Analizar problemas o dificultades particulares de los estudiantes del Área de Especialidad en cuanto al seguimiento y cumplimiento de actividades académicas en la modalidad virtual que podrían afectar su rendimiento.

- Desarrollar estudios que aborden de modo integral y no aislado los distintos factores individuales, sociales, familiares, económicos y académicos que convergen sobre la satisfacción y el rendimiento de los estudiantes universitarios con los cursos virtuales.

- Implementar sistemas internos de seguimiento y monitoreo de dificultades y necesidades emergentes entre los estudiantes respecto al desarrollo de cursos virtuales durante su formación profesional, de modo que puedan solventarse rápidamente.

REFLEXIONES FINALES

El estudio presentado resulta de gran valor por abordar una problemática emergente en el ámbito educativo, generada a raíz de la necesidad de implementar modalidades de enseñanza-aprendizaje mediadas por tecnología debido a la pandemia del COVID-19. Si bien la educación virtual no es un fenómeno nuevo, su adopción abrupta y masiva en contextos para los que no estaba diseñada inicialmente planteó desafíos significativos.

Los hallazgos obtenidos indican que no se halló una correlación estadísticamente significativa entre la satisfacción de los estudiantes universitarios con el desarrollo virtual de los cursos y su rendimiento académico posterior. Esto sugiere que la satisfacción académica se ve influenciada por múltiples factores, más allá del cambio de modalidad educativa en sí mismo.

Resulta clave entonces analizar de forma integral elementos como las competencias digitales de estudiantes y docentes, la calidad de los materiales virtuales desarrollados, los mecanismos de orientación y seguimiento implementados, la motivación de los alumnos, el contexto socioeconómico, entre otros, para comprender a cabalidad su impacto en el éxito académico de los universitarios.

Se resalta la necesidad de que las instituciones de educación superior diseñen e implementen políticas y programas efectivos de capacitación a sus comunidades para garantizar una incorporación adecuada de las tecnologías en los procesos formativos. Ello permitirá potenciar las ventajas de la virtualidad al tiempo que se previenen o mitigan posibles inconvenientes sobre el bienestar y aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, C., Aguilar, J. y Lorenzo, J. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo. https://publications.iadb.org/es

Amuchástegui, M., Bazán, J., Bravo, I., Espinoza, M. y Rieble, S. (2017). Educación y brecha digital: Una revisión desde la inclusión social. *Cuadernos del CIMBAGE*, (19), 49-76. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=122328

Arcos, N., Durán, E., Ghiso, A. y Quiroz, R. (2021). Factores relacionados con la satisfacción académica en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 24(46), 1-18. https://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/issue/view/298

Azón, E. y González, L. (2020). Satisfacción académica en estudiantes de medicina: análisis de sus determinantes. *MedUNAB*, 23(3), 325-335. https://revistas.unab.edu.co/index.php/medunab/issue/archive

Banco Mundial. (2020). *El impacto del COVID-19 en la educación*. https://www.buenosaires.iipe.unesco.org/es/portal/que-sabemos-sobre-los-impactos-de-la-covid-19-en-la-educacion

Banco Mundial. (2021). *Actuando ya para proteger el capital humano de nuestros niños: Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*. https://www.bancomundial.org/es/region/lac/publication/acting-now-to-protect-the-human-capital-of-our-children-the-costs-and-response-to-covid19-pandemic-in

Bartolomé, A., García, R. y Aguaded, I. (2022). Blended Learning: An Opportunity to Develop Autonomous Learning Competences in University Students. *Education Sciences*, 12(2), 99. https://download.atlantis-press.com/article/125919851.pdf

Belloch, C. (2017). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje*. Material docente [on line]. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia. https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf

Bonilla, J. L. (2020). Educación virtual en tiempos de pandemia: Consideraciones clave sobre su implementación. *Revista Boletín Redipe*, 9(7), 107–113. https://revista.redipe.org/index.php/1/issue/archive

Brunner, J., y Elacqua, G. (2013). *Informe capital humano en Chile. Universidad Adolfo Ibáñez*. https://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txt10550.pdf

Caicedo, M., Gómez, A., y Roa, C. (2018). Diferencias en el funcionamiento familiar de estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Psicoespacios*, 12(20), 4-21. https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=22429

CEPAL y UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19

Cerchiaro, E., Paba, C. y Correa, E. (2022). Satisfacción académica y factores asociados en estudiantes universitarios durante la pandemia de COVID-19. *Ciencia y enfermería*, (28), 1-15. https://revistas.udec.cl/index.php/cienciayenfermeria/issue/archive

Chirinos, Y., y Padrón, J. (2022). *Rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. Octaedro.

Contreras, M., Caballero, D. y Palacio, J. (2019). Competencias digitales y nuevos ambientes de aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*, 16(2), 90-101. http://revistas.unilasallista.edu.co/index.php/rldi

Cortés, M., García, R. y Correa, J. (2017). Competencias digitales en docentes de educación superior: Niveles de dominio y necesidades formativas. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 59-87. https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/issue/archive

Cortés, J., López, J., Fuentes, J. y Trujillo, J. (2021). Digital competence of higher education. Reality and educational needs during COVID 19's confinement. *Frontiers in Psychology*, (12). https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9364721/

Cueli, M., Alonso, J., González, P., Álvarez, L., y González, J. (2022). Emotional learning strategies and academic performance: Indirect effects through achievement goals and academic engagement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5). https://doi.org/10.3390/ijerph19052918

Cuello, O., y González, C. (2022). Indicadores de rendimiento académico en educación superior: Una revisión sistemática. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(3), 241-262. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_serialypid=0718-0705

De la Fuente, J., Zapata, L., Martínez, J., Sander, P. y Cardelle, M. (2019). The role of personal self-regulation and regulatory teaching to predict motivational-affective variables, achievement, and satisfaction: A structural model. *Frontiers in psychology*, (10), https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00399

Dussel, I., González, C. y Piñeiro, P. (2020). *Reflexiones en torno a la educación en tiempos de pandemia.* Virtual Educa. https://drive.google.com/file/d/1-kGgDOkDpQavOcGG01-TN0OYHibPwCx5/view

Echeverría, J., Echazarreta, C., Pineda, M. y Cravero, A. (2021). Educación virtual superior: Percepción de estudiantes y docentes en contexto de aislamiento por Covid19. *PAAKAT: Revista de Tecnología y Sociedad*, 11(20). http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat

Espinoza, O., Castillo, D., González, L. y Loyola, J. (2014). *Factores asociados al logro cognitivo y predictores del rendimiento escolar. Un análisis en siete países de América Latina. Aportes para la equidad en educación.* Grupo de Análisis para el Desarrollo. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36763/S1420514_es.pdf

Esteban, M., Sádaba, M. y Arbués, E. (2020). Impacto de la COVID-19 en las instituciones universitarias: Relaciones, retos y riesgos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 24(2), 1-20. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/issue/archive

Expósito, J. y Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Posibilidades y límites. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-12. https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114

Ferrada, C., Serrano, W., Achondo, D. y Cea, M. (2021). Habilidades digitales docentes en educación a distancia/Online teaching digital skills in distance education. *Educação em Foco*, (26). https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/issue/archive

García, L. (2017). Educación superior y competencias digitales de estudiantes universitarios en Colombia: Análisis desde una perspectiva de género. *Palabra Clave (La Plata)*, 6(2), 1-23. https://palabraclave.unisabana.edu.co/index.php/palabraclave/issue/archive

García, M, Dunggio, K, Giraldo, J. y Pineda, D. (2020). Expectativas frente a la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia. *Propósitos y Representaciones*, (8). https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.713

Gallo, A., Mazzitelli, C. y Gori, M. (2021). Satisfacción académica en estudiantes universitarios: análisis de indicadores y predictores. *Psicodebate*, 21(1), 37-52. https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/index

Gómez, M. (2022). Self-regulated learning: Mediator between tutoring and satisfaction with online learning. *Education Sciences*, 12(6). https://doi.org/10.3390/educsci12060373

González, G., Barba, R., Bores, D. y Gallego, N. (2020). *Percepción de las familias sobre el aprendizaje en casa durante el confinamiento por el COVID-19. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 103-123. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.006

González, J., Fernández, M., García, T., Suárez, N., Fernández, E., Da Silva, E. y Álvarez, L. (2022). How can students be helped to improve their academic performance? A review of results and improvement strategies. *Sustainability*, 14(4), 2514. https://www.mdpi.com/journal/sustainability/apc

Gutiérrez, H. y Díaz D. (2021). *Percepción de estudiantes universitarios sobre educación remota de emergencia durante confinamiento por Covid-19. Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(1), 418-437. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2317

Harasim, L., Hiltz, S., Teles, L. y Turoff, M. (2020). *Redes de aprendizaje: Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Gedisa.

Holmes, W., Bialik, M. y Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education: promoting equitable learning opportunities through AI*. Center for Curriculum Redesign. https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR_Artificial_Intelligence_2022_FINAL_WEB.pdf

Hurtado, L. (2020). El rol docente universitario en educación virtual ante la pandemia por COVID19: Análisis y propuestas. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(3). https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=26514

Kumar, R., Zusho, A. y Bondie, R. (2022). *An investigation of cognitive, motivational and environmental factors affecting undergraduates' academic satisfaction using structural equation modeling. Studies in Higher Education*, 47(2), 386–404. https://www.tandfonline.com/action/showAxaArticles?journalCode=cshe20

Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74

Lara, A. (2002). La mediación pedagógica para la educación en línea. En C. Rodríguez (Ed.). *La educación en línea. Experiencias y metodologías en los niveles de educación básica, media y superior* (pp. 81-102). Cooperativa Editorial Magisterio.

Lepp, L., Remmik, M., Leijen, Ä. y Karm, M. (2022). Relationships between students' perceived teaching quality, motivation, engagement, and academic achievement. *Educational Research for Policy and Practice*, 21(2), 195-224. https://doi.org/10.1007/s10671-021-09297-7

Lepp, L., Remmik, M., Leijen, Ä. y Leijen, D. A. J. (2022). A Holistic Approach to Academic Satisfaction: Exploring Connections Between Self-Efficacy, Engagement, Health, and Satisfaction. *Frontiers in Psychology*, (13). https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles

López, P., Torrez, M., Moreno, R. y Levano, M. (2019). Procrastinación y satisfacción académica en estudiantes universitarios de Lima y Huánuco. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 467- 495. http://dx.doi.org/10.20511/p&r2019.v7n2.281

Mallqui, K. y Nakano, T. (2020). Satisfacción académica y síndrome de Burnout en estudiantes universitarios en el contexto de pandemia Covid-19. *CienciAmérica*, 9(2), 201-212. https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.322

Méndez, R., Reyes, A., Moreno, K. y Cruz, M. (2020). Satisfacción estudiantil universitaria: validación de una escala. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 14(1), 1-17. https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/issue/archive

Mollo, M. y Medina, S. (2020). Evaluación del aprendizaje en un entorno virtual universitario ante la pandemia del COVID-19. *Indagare*, 8(3), 219-235. https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/2690/4711

Mora, J. (2019). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-16. https://doi.org/10.15359/ree.23-1.7

Mora, T. (2018). El contexto familiar y social del estudiante: Su importancia para el desempeño académico en la universidad. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(3), 66-82. https://revistas.uam.es/reice/issue/archive

Morales, C. y Chávez, M. (2020). Satisfacción estudiantil universitaria: un acercamiento multidimensional. *Psicumex*, 10(1), 63-79. https://psicumex.unison.mx/index.php/psicumex/issue/archive

Morales, C., Hernández, N., Herrera, S. y Lorenzo, I. (2019). Tecnologías de la información desde las teorías del aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 8(2), 191-206. https://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/592

Murillo, J. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de educación primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1), 79-109. https://revistas.uam.es/reice/article/view/2856

Nandeshwar, A., Menzies, T. y Nelson, A. (2020). Learning models for predicting academic performance. *American Journal of Educational Research*, 8(2), 135-144. https://www.sciepub.com/journal/EDUCATION/archive

Navarro, M., Förster, C., González, C. y Crespí, P. (2020). Factores de la satisfacción académica según estudiantes de educación superior. *Formación universitaria,* 13(5), 3-14. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_serialypid=0718-5006

Pérez, E., Soto, S. y Sola, M. (2020). Escuela, profesorado y justicia social. Reflexiones acerca de la brecha digital en tiempos de COVID-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 41-58. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003

Pinedo, A. (2021). Satisfacción académica y estrategias de aprendizaje en estudiantes de una universidad privada. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), 217. https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/issue/archive

Ramírez, M. y González, A. (2021). Apoyo social y satisfacción académica en estudiantes universitarios. *Revista mexicana de orientación educativa*, 18(55), 75-91. https://remo.ws/numeros-anteriores/

Ramírez, M. (2021). Hacia una noción compleja de rendimiento académico en educación superior. *Praxis y Saber,* 12(28), 13-31. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/issue/archive

Rambay, B. y De la Cruz, S. (2021). Impacto psicoemocional de la COVID-19 en docentes de universidades peruanas. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 19(2), 232-250. https://www.ucb.edu.bo/glossary/

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L. y Koole, M. (2022). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 4(1), 923-945. https://link.springer.com/journal/42438/volumes-and-issues

Rieble, S. y Viteri, A. (2021). Un recuento de las políticas de educación superior para América Latina y el Caribe en tiempos de pandemia. *Education Policy Analysis Archives*, 29(59). https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/issue/archive

Rivera, J., Pastor, V. y Santos, M. (2010). Líneas de investigación en tecnología educativa. En M. Area, y V. San Nicolás (Eds.). *SINTE. Seminario Internacional de Teoría y Educación* (pp. 109-135). Qurriculum.

Román, J. (2020). Estudio de seguimiento del impacto en estudiantes universitarios del cierre de escuelas por COVID-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 159–178. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.008

Rosales, B., Cázares, J., Ortega, A., Martínez, R. y Rodríguez, N. (2022). Beneficios y desventajas de la educación virtual desde la perspectiva del docente universitario. *Revista Educateconciencia*, 21(22), 14-26. https://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/issue/archive

Ruiz, B., Trillos, J. y Morales, F. (2020). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 1-33. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.746

Saavedra, M. (2020). Aprendizajes tecnológicos construidos por estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. *Aprendizaje, Humanidades y Desarrollo Profesional Docente*, 2(3), 1181-1191. https://www.academia.edu/27889142/Aprendizaje_y_desarrollo_profesional_docente

Sanabria, A. (2020). Educación superior en tiempos de pandemia: Universidades ecuatorianas. *Revista Gestión de la Innovación en Educación Superior*, 5(10), 53-74. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7749433

Sandoval, L. (2020). Investigación sobre el COVID-19. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1). https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/index

Sánchez, I., Sánchez, D., Vélez, D. y Loría, G. (2021). Satisfacción académica y satisfacción con la vida en universitarios: el efecto mediador del engagement académico. *Pensamiento Psicológico*, 19(1). https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/issue/archive

Scannone, R. y Arias, D. (2020). *La universidad frente a la pandemia, deudas y desafíos. Revista de Extensión Universitaria*, 10(15). https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/issue/archive

Stojanovic, I. (2019). Sistemas de educación a distancia en la era digital. *Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, (37), 253-276. http://www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/issue/archive

Talero, S., López, D. e Ibarra, M. (2022). *Competencias para el aprendizaje en entornos virtuales desarrolladas por estudiantes universitarios durante la pandemia de la COVID-19. Campus Virtuales*, 11(1), 79-90. http://www.uajournals.com/campusvirtuales/es/revistaes/numerosanteriores.html

Tobón, S., Arbeláez, M., Falcón, M. y Núñez, C. (2021). Análisis psicométrico y estructura factorial de la escala de satisfacción académica de estudiantes universitarios. *Innoeduca*, 7(1), 28-39. https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.003

Torres, A., Medina, C., Chaparro, N., y Castillo, S. (2022). Educación en ciudadanía: Incidencia en desarrollo moral, empatía y satisfacción de los estudiantes. *Educación y Educadores*, 25(1), 202-229. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/issue/archive

Torres, K. (2021). El rol docente universitario en la educación virtual. Análisis desde las voces de los estudiantes. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (32), 461-478. https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/issue/archive

UNESCO. (2021). *Don't let down your guard - COVID crisis continues on education, warns UNESCO.* https://en.unesco.org/news/dont-let-down-your-guard-covid-crisis-continues-education-warns-unesco

Valle, A., Barca, A., Rodríguez, S., Núñez, J., González, J., Solano, P. y Rosário, P. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412. https://www.redalyc.org/pdf/727/72710209.pdf

Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J.C., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y Rosário, P. (2020). Academic goals, learning strategies and academic achievement in higher education. *European Journal of Investigation in Health*, 10(1), 43-60. https://doi.org/10.3390/bs10010005

Vergara, R., Chávez, H., Vergara, E. y Cofré, F. (2018). *Satisfacción estudiantil: Una aproximación relacional a la experiencia en educación universitaria. Calidad en la educación*, (48), 298-328. https://cned.cl/institucional/indices-indicadores-educacion-superior/

Villafuerte, A., Bello, J., Pozo, S. y Lima, M. (2020). *Rol docente en la pandemia COVID-19, una mirada desde el enfoque humano. Polo del Conocimiento:*

Revista científico profesional, 5(9), 617-634. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/663/pdf

Villamizar, G. A., y Hernández, P. R. (2021). El concepto de satisfacción estudiantil universitario desde una perspectiva cualitativa: una propuesta definicional. *Educación y Educadores*, 24(1), 45-67. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/issue/archive


EDITORIAL
TERCER SOL
MEXICO