

# EDUCACIÓN DE EMERGENCIA REMOTA EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR 2022

*por* Hilda Rocio Mendoza Jimenez

---

**Fecha de entrega:** 04-ago-2023 09:38a.m. (UTC-0500)

**Identificador de la entrega:** 2141305620

**Nombre del archivo:** INFORME\_DE\_TESIS\_SIN\_ANEXOS\_-\_MENDOZA\_JIMENEZ\_HILDA\_ROCIO.docx  
(687.41K)

**Total de palabras:** 25660

**Total de caracteres:** 147779

<sup>1</sup>  
**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TRUJILLO**

**BENEDICTO XVI**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA**

**UNIVERSITARIA**



**EDUCACIÓN DE EMERGENCIA REMOTA EN LA ENSEÑANZA-  
APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN DE  
EDUCACIÓN SUPERIOR 2022**

Tesis para obtener el grado académico de  
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA

**AUTORA**

Hilda Rocio Mendoza Jimenez

<sup>1</sup>

**ASESOR**

Dr. Pedro Otoniel Morales Salazar

<https://orcid.org/0000-0002-9242-3881>

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN**

Gestión Universitaria, Evaluación Curricular y Metodologías de Aprendizaje

**TRUJILLO – PERÚ**

**2023**

# EDUCACIÓN DE EMERGENCIA REMOTA EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR 2022

## INFORME DE ORIGINALIDAD



## FUENTES PRIMARIAS

|   |   |     |
|---|---|-----|
| 1 | <a href="https://repositorio.uct.edu.pe">repositorio.uct.edu.pe</a><br>Fuente de Internet | 2%  |
| 2 | <a href="https://repositorio.ucv.edu.pe">repositorio.ucv.edu.pe</a><br>Fuente de Internet | 2%  |
| 3 | <a href="https://hdl.handle.net">hdl.handle.net</a><br>Fuente de Internet                 | 2%  |
| 4 | <a href="https://repositorio.uss.edu.pe">repositorio.uss.edu.pe</a><br>Fuente de Internet | 1%  |
| 5 | <a href="https://revistahorizontes.org">revistahorizontes.org</a><br>Fuente de Internet   | 1%  |
| 6 | Submitted to Universidad Cesar Vallejo<br>Trabajo del estudiante                          | 1%  |
| 7 | <a href="https://docplayer.es">docplayer.es</a><br>Fuente de Internet                     | <1% |
| 8 | Submitted to Universidad Internacional de la Rioja<br>Trabajo del estudiante              | <1% |



**AUTORIDADES UNIVERSITARIAS**

Exemo Mons. Dr. Héctor Miguel Cabrejos Vidarte, O.F.M.

**Arzobispo Metropolitano de Trujillo**

**Fundador y Gran Canciller de la Universidad**

**Católica de Trujillo Benedicto XVI**

Dr. Luis Orlando Miranda Díaz

**Rector de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI**

Dra. Mariana Geraldine Silva Balarezo

**Vicerrectora académica**

Dr. Winston Rolando Reaño Portal

**Director de la Escuela de Posgrado**

Dra. Ena Cecilia Obando Peralta

**Vicerrector de Investigación (e)**

Dra. Teresa Sofía Reategui Marin

**Secretaria General**



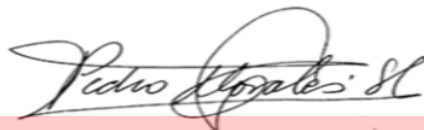
## CONFORMIDAD DEL ASESOR

Yo, Dr. PEDRO OTONIEL MORALES SALAZAR con DNI N° 17910106 en mi calidad de asesor de la Tesis de Maestría titulado: **EDUCACIÓN DE EMERGENCIA REMOTA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR 2022** de la maestría Br. HILDA ROCIO MENDOZA JIMENEZ con DNI 40761721 informo lo siguiente:

En cumplimiento de las normas establecidas en el Reglamento de la Escuela de Posgrado de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, en mi calidad de asesor, me permito conceptuar que la tesis reúne los requisitos técnicos, metodológicos y científicos de investigación exigidos por la escuela de posgrado

Por lo tanto, el presente trabajo de investigación se encuentra en condiciones para su presentación y defensa ante un jurado.

Trujillo, 12 de junio de 2023



DR. Pedro Otoniel Morales Salazar  
(ORCID: 0000-0002-9242-3881)  
Asesor

## DEDICATORIA

Con todo cariño y amor a mis queridos padres Ofelia Mendoza y Manuel Mena, a mis hermanos Manuel, Veronica y Edgar; en especial a mis sobrinitos Felipe Miguel y Manuel Fernando, quienes confiaron en mí íntegramente con el apoyo, las motivaciones inquebrantables, en esta etapa de superación en lo personal y profesional.

Con mucho aprecio a los maestros (as) Grimaldo Segundo Cholán Quispe, Clara Antonia Vizalote Ubilluz, Rocio del Pilar Custodio Quiroz, Rubén Infante Gil.

Hilda Rocio

## AGRADECIMIENTO

A Dios todo poderoso, por brindarme la oportunidad de tener junto a mí, personas maravillosas y por guiarme día a día en mi crecimiento académico profesional.

Al personal administrativo de la institución de educación superior de la ciudad de Yurimaguas, año 2023, por su colaboración y participación en la presente investigación; quienes me brindaron todas las facilidades para el recojo de la información.

A los docentes de la Universidad Católica de Trujillo, de la Escuela de Posgrado del Programa Académico de Investigación y Docencia Universitaria; a mi asesor y revisor de la tesis <sup>3</sup> Dr. Pedro Otoniel Morales Salazar por todas sus enseñanzas y conocimientos compartidos en el desarrollo de la presente tesis.

Hilda Rocio.

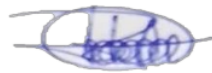
## DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD

Yo, HILDA ROCIO MENDOZA JIMENEZ con DNI 40761721 egresados de la Maestría en INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA UNIVERSITARIA de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, damos fe que hemos seguido rigurosamente los procedimientos académicos y administrativos emanados por la Escuela de Posgrado de la citada Universidad para la elaboración y sustentación de la tesis titulada: **EDUCACIÓN DE EMERGENCIA REMOTA EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR 2022**, la que consta de un total de 148 páginas, en las que se incluye 5 tablas y 4 figuras, más un total de 55 páginas en apéndices.

Dejamos constancia de la originalidad y autenticidad de la mencionada investigación y declaramos bajo juramento en razón a los requerimientos éticos, que el contenido de dicho documento corresponde a nuestra autoría respecto a redacción, organización, metodología y diagramación. Asimismo, garantizamos que los fundamentos teóricos están respaldados por el referencial bibliográfico, asumiendo un mínimo porcentaje de omisión involuntaria respecto al tratamiento de cita de autores, lo cual es de nuestra entera responsabilidad.

Se declara también que el porcentaje de similitud o coincidencia es de 5%, el cual es aceptado por la Universidad Católica de Trujillo.

El autor.



---

**Hilda Rocio Mendoza Jimenez**  
**DNI 40761721**

# 1 INDICE

|  |                                     |
|--|-------------------------------------|
| PORCENTAJE DE SIMILITUD .....  | ii                                  |
| DEDICATORIA .....  | v                                   |
| AGRADECIMIENTO .....   | vi                                  |
| DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD .....   | vii                                 |
| ÍNDICE .....   | viii                                |
| RESUMEN .....  | xi                                  |
| ABSTRACT .....   | xii                                 |
| I. INTRODUCCIÓN .....  | 13                                  |
| II. METODOLOGÍA .....  | 50                                  |
| 2.1. Objeto de estudio .....   | 50                                  |
| 2.2. Instrumentos, técnicas, equipos de laboratorio de recojo de datos ..... | 56                                  |
| 2.3. Análisis de la información .....  | 57                                  |
| 2.4 Aspectos éticos en investigación .....                                   | 58                                  |
| III. RESULTADOS .....  | 60                                  |
| 2 3.1. Resultados descriptivos .....   | 60                                  |
| 3.2. Comprobación de hipótesis .....   | 64                                  |
| IV. DISCUSIÓN .....  | 72                                  |
| V. CONCLUSIONES .....  | 78                                  |
| VI. RECOMENDACIONES .....  | 81                                  |
| VII. REFERENCIAS .....   | 84                                  |
| 26 ANEXOS .....  | <b>Error! Bookmark not defined.</b> |
| Anexo 1: Instrumentos de recolección de la información                       | <b>Error! Bookmark not defined.</b> |
| Anexo 2: Consentimiento informado .....                                      | <b>Error! Bookmark not defined.</b> |
| Anexo 3: Matriz de consistencia .....  | <b>Error! Bookmark not defined.</b> |
| Anexo 4: Constancia de autorización para el recojo de datos                  | <b>Error! Bookmark not defined.</b> |
| Anexo 5: Validación de los instrumentos .....                                | <b>Error! Bookmark not defined.</b> |
| Anexo 6: Cálculo de la confiabilidad de los instrumentos                     | <b>Error! Bookmark not defined.</b> |
| Anexo 7: Base de datos .....   | <b>Error! Bookmark not defined.</b> |



## <sup>2</sup> INDICE DE TABLAS

|         |   |    |
|---------|---|----|
| Tabla 1 | Operacionalización de las variables. ....                                   | 54 |
| Tabla 2 | Niveles de la V1_Educación remota de emergencia y sus dimensiones. ....     | 60 |
| Tabla 3 | Niveles de la V2_Enseñanza-Aprendizaje y sus dimensiones. ....              | 62 |
| Tabla 4 | Medición del <sup>3</sup> grado de asociación en el cruce de variables..... | 66 |
| Tabla 5 | Regresión Logística Ordinal para la contrastación de las hipótesis. ....    | 68 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|          |  |    |
|----------|--|----|
| Figura 1 | Porcentajes de los niveles de la V1_Educación remota de emergencia y sus dimensiones. .... | 60 |
| Figura 2 | Porcentajes de los niveles de la V2_Enseñanza-Aprendizaje y dimensiones. ....              | 62 |
| Figura 3 | Distribución de los niveles para la V1_Educación remota de emergencia. ....                | 64 |
| Figura 4 | Distribución de los niveles para la V2_Enseñanza-Aprendizaje.....                          | 65 |



## RESUMEN

El presente estudio <sup>41</sup> tuvo como objetivo determinar la influencia de la educación remota <sup>2</sup> de emergencia en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de una institución de educación superior. El método fue hipotético-deductivo, enfoque cuantitativo, no experimental, explicativo, <sup>3</sup> y transversal, usándose dos cuestionarios con confiabilidad de 0.86 (Educación Remota de Emergencia) y 0.91 (Enseñanza-Aprendizaje) aplicado a 80 estudiantes. Los resultados para la educación remota de emergencia indicaron que los estudiantes percibieron estar en nivel intermedio (45%), adecuado (44%) y nivel inadecuado (11%); mientras que, para la enseñanza-aprendizaje, los niveles fueron regular (41%), deficiente (30%) y aceptable (29%). Con la Regresión Logística Ordinal, las estimaciones de asociaciones positivas ( $\chi^2 > \text{zona crítica}$  y  $\text{Sig.} < 0.05$ ), <sup>17</sup> valores de Wald mayor a la zona crítica ( $Z_{c95\%} = 1.64$ ), errores calculados ( $\text{Sig.} < 0.05$ ), y las cifras de Pseudo Cuadrado de Nagelkerke demostraron que las dimensiones <sup>17</sup> de la educación remota de emergencia (rol del docente, actitud hacia las tecnologías, y <sup>17</sup> el manejo de herramientas tecnológicas) repercuten significativamente en la enseñanza-aprendizaje con valores de variabilidad de influencia de 30.5%, 36.2% y 28.4%, respectivamente; <sup>10</sup> asimismo, la educación remota de emergencia <sup>24</sup> incide en cada una de las dimensiones de la enseñanza-aprendizaje (actitudes y percepciones, adquirir e integrar el conocimiento, extender y refinar el conocimiento, uso significativo del conocimiento, hábitos mentales) con <sup>14</sup> variabilidad en su intensidad con una influencia promedio del 24%. Concluyéndose que, <sup>14</sup> la educación remota de emergencia influye significativamente en la enseñanza-aprendizaje con una influencia con alta variabilidad (31.1%) comprobada por los valores de Wald ( $21.359 > Z_{c95\%} = 1.64$ ), y  $\text{Sig.} = 0.000 < 0.05$ ) y con estimación de asociación positiva.

**Palabras Clave:** Educación remota de emergencia, enseñanza-aprendizaje, estudiantes, institución de educación superior.

### 3 ABSTRACT

The objective of this study was to determine the influence of emergency remote education on the teaching-learning of students of a higher education institution. The method was hypothetical-deductive, a quantitative, non-experimental, explanatory, and cross-sectional approach, using two questionnaires with a reliability of 0.86 (Emergency Remote Education) and 0.91 (Teaching-Learning) applied to 80 students. The results for emergency remote education indicated that students perceived themselves to be at an intermediate level (45%), adequate (44%), and inadequate level (11%); while, for teaching-learning, the levels were regular (41%), deficient (30%) and acceptable (29%). With Ordinal Logistic Regression, the estimates of positive associations ( $\chi^2 > \text{critical zone}$  and  $\text{Sig.} < 0.05$ ), Wald values greater than the critical zone ( $Z_{C95\%} = 1.64$ ), calculated errors ( $\text{Sig.} < 0.05$ ), and the figures Nagelkerke's Pseudo Square test demonstrated that the dimensions of emergency remote education (role of the teacher, attitude towards technology, and use of technological tools) have a significant impact on teaching-learning with influence variability values of 30.5%, 36.2 % and 28.4%, respectively; likewise, emergency remote education affects each of the teaching-learning dimensions (attitudes and perceptions, acquiring and integrating knowledge, extending and refining knowledge, meaningful use of knowledge, mental habits) with variability in its intensity with an average influence of 24%. Concluding that remote emergency education significantly influences teaching-learning with an influence with high variability (31.1%) verified by Wald values ( $21.359 > Z_{C95\%} = 1.64$ ), and  $\text{Sig.} = 0.000 < 0.05$ ) and with estimate of positive association.

**Keywords:** Emergency remote education, teaching-learning, students, higher education institution.

## I. INTRODUCCIÓN

Como consecuencia de la epidemia en el 2020, se han producido cambios significativos en los programas escolares. En particular, se desarrolló una dependencia de las herramientas tecnológicas que hicieron viable la enseñanza en ese momento (Fraysier et al., 2020). Esto empeoró los problemas de la no presencialidad por la desigualdad educativa y la calidad de la educación pública (Cunha et al., 2020). Así que, una gran parte de los hogares carecen de conectividad a internet, ya sea por problemas de disponibilidad de señal local o por razones económicas, careciendo de ordenadores, además de afirmar no tener ni idea de cómo acceder a internet (Freitas et al., 2021).

En este caso, la Educación de Emergencia Remota (ERE) se implantó en la mayoría de las instituciones públicas y privadas mucho antes de la epidemia, existía algo llamado "aprendizaje en línea", pero la ERE es distinta en términos de organización del curso, recursos y evaluación (Affounh et al., 2020). Por otra parte, en la ERE, el profesor adapta sus materiales y evaluaciones de la enseñanza presencial al entorno virtual por su cuenta, normalmente sin una formación adecuada para la enseñanza en línea y sin asistencia pedagógica (Castro et al., 2020).

Así que, la enseñanza en línea, también conocida como Educación a Distancia, estructura los materiales y las evaluaciones para entornos virtuales de aprendizaje específicos, y los tutores ayudan a los profesores manteniendo un contacto constante y directo con los alumnos (Singh et al., 2020). Sin embargo, la distinción se destaca por el hecho de que, en este momento epidémico, instructores y alumnos experimentan tensión, preocupación e incertidumbre continuas (Vieira et al., 2020). Además, la ERE como resultado de la epidemia, se encontraron tres aspectos del engagement-cognitivo-conductual, emocional y social revelando que los primeros eran componentes donde los estudiantes estaban más comprometidos (Paula et al., 2021).

Referente a la situación problemática, a nivel mundial, el primer semestre de 2020 marcó un punto de inflexión en la educación; la pandemia (COVID-19) condujo a la situación sin precedentes de tener que cambiar a la instrucción en línea. Inicialmente considerada como enseñanza remota de emergencia, ha invertido, y continúa invirtiendo, la enseñanza y el

aprendizaje, con un impacto considerable en los estudiantes en todos los niveles (Bond, 2020). Asimismo, Según la UNESCO (2020), 1.900 millones de jóvenes, incluyendo también a niños, es decir, más del 98% <sup>58</sup> de la población estudiantil mundial, se han visto afectados por la cancelación de las clases como consecuencia de la epidemia (Covid-19).

<sup>5</sup> Durante la pandemia, la mayoría de las instituciones de educación superior implementaron una estrategia de educación de emergencia remota, que puede considerarse como una rama de la educación a distancia, teniendo como principal característica es una práctica no planificada, sin otra opción que utilizar cualquier tipo de recurso fuera de línea y/o en línea que pueda estar a la mano (Hodges et al., 2020). A partir de esta situación, investigadores de todo el mundo han comenzado a investigar <sup>52</sup> una amplia variedad de temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje durante la pandemia, incluidos estudios sobre, por ejemplo, cómo cambió la aceptación de los formatos digitales por parte de educadores y estudiantes en el contexto de COVID-19, y cómo esto potencialmente afecta la educación superior a largo plazo (Vallaster y Sageder, 2020). Así como opiniones de instructores experimentados sobre la enseñanza y el asesoramiento en línea o la relación entre la preparación digital y el estado socioemocional de los estudiantes (Händel <sup>2</sup> et al., 2020).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), sostiene <sup>47</sup> que hace dos años, la pandemia ha provocado interrupciones en los sistemas educativos, casi todo el mundo, cuya intensidad de afectación fue mayor hacia los estudiantes, en su sector más vulnerable, aumentando las desigualdades, agravándose la crisis educativa preexistente a un tercio de los estudiantes. Asimismo, la variante Ómicron ha tenido repercusión en la mayoría de los países, y se inicia la asistencia presencial de gran parte de los alumnos, respaldada <sup>47</sup> por protocolos de seguridad y salud y programas de vacunación. Lo triste son las repercusiones en la pérdida de aprendizajes, salud, bienestar y deserción escolar.

<sup>32</sup> Además, para entender los recursos digitales, debemos preguntarnos qué significa <sup>32</sup> aprender en esta pandemia vivimos en un mundo acostumbrado a estar conectados y gracias a la tecnología somos capaces de mantener esta capacidad de comunicarnos al instante. Sin embargo, la pandemia nos ha traído retrasos en abordar las brechas y disparidades digitales

urbano-rurales. Entre ellos, los estilos de aprendizaje se configuran en contradicciones, tales como se menciona que, <sup>32</sup> para aprender, necesitamos ir a la escuela y otras más que causan inquietud por las medidas sumidas (UNESCO, 2022).

<sup>23</sup> En este sentido, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020) muestra las evidencias de que existente en diferentes países de América Latina, la falta de infraestructura, el cual para la virtualidad no es idónea o adecuada, la poca experiencia en el trabajo virtual y manejo de las herramientas, el incremento en la demanda de la enseñanza, escaso acceso a la información, inapropiado ambientes (estudios), adaptación por ser improvisados conjugando con la incertidumbre, hace más grandes los desafíos de alta complejidad. Aunado menciona las condiciones desfavorables, ya que, en casi su totalidad, las universidades en Perú, en sus inicios, no estaban preparadas con una infraestructura (digital) que requiere la virtualidad, siendo este proceso (aprendizaje) sobre la marcha en sus modificaciones y mejoras.

Así que, la IESALC (2020) describe <sup>23</sup> que las instituciones de educación superior (IES) <sup>56</sup> que cierran temporalmente debido a la epidemia de COVID-19 ya no son noticia porque la mayoría de los países <sup>27</sup> ya han dejado de hacerlo presencialmente. Según cifras de la UNESCO proporcionadas a IESALC, el cierre temporal <sup>27</sup> ha afectado a unos 23.4 millones de estudiantes de educación superior y a 1.4 millones de instructores en toda América Latina y el Caribe, <sup>62</sup> que en conjunto representan más del 98% del total de estudiantes y profesores de este sector. En consecuencia, se ha demostrado la extrema rapidez con que se puso en marcha <sup>62</sup> la suspensión de las actividades presenciales, que comenzó el 12 de marzo en Perú y Colombia y <sup>66</sup> afectó a 66.7 millones de estudiantes y 1.3 millones de profesores.

Por su parte, la UNESCO (2020) menciona que, <sup>38</sup> 9.9 millones de alumnos vieron retrasada su educación como consecuencia de que Perú fue el primer país de América Latina en <sup>5</sup> decretar una estricta segregación social por el distanciamiento. En este sentido, existieron diferentes condiciones en las que se estableció la educación virtual en función de los recursos de las universidades, los recursos de los profesores y de los alumnos, siendo la brecha digital una arista de la diferencia que se ha puesto de manifiesto en este entorno pandémico, y en esta situación, la disparidad que existía antes del brote se hizo mucho más evidente y problemática. Si bien <sup>5</sup> la pandemia ha obligado a acelerar la cobertura del servicio a nivel



nacional, el acceso al internet al mismo sigue siendo desigual por lugar de procedencia y las desmejoras en el alcance por parte de la población universitaria.

Cabe mencionar que, el aprendizaje a distancia ha llamado la atención sobre las diferencias y los retos a los que se enfrentan los estudiantes para adaptarse a este nuevo entorno. también se reconoce que otros grupos tuvieron que movilizar sus recursos para adaptarse a acontecimientos imprevistos, cuyo entorno inestable y acelerado de la pandemia también obligó a los educadores a renovar y ajustar sus métodos de enseñanza y evaluación (Vilela et al. 2021). Asimismo, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2021), hace mención sobre las TIC's, cuyo acceso a estas, señalando que varía según el nivel educativo del jefe de familia, es decir, que la cobertura es mayor para quienes tienen mayor nivel educativo y económica, donde el 66% de los hogares limeños tiene acceso a Internet, frente al 9.9% de las zonas rurales del país. En este orden de ideas, Morales (2020) sostiene que la educación y la formación como proceso social pueden repensar las acciones frente al COVID-19, lo que sin duda el aislamiento social y las barreras para brindar servicios educativos presenciales, cuyas actividades estratégicas deben desplegarse para ayudar a los estudiantes a acceder a los recursos y herramientas tecnológicas adecuadas.

Por su lado, Balladares (2020) sostiene que, la educación remota surge como la necesidad de lograr el aprendizaje, el cual surge como una opción de primera línea porque da continuidad, en la enseñanza, que se realiza a través de internet con medios y recursos virtuales o digitales. Además, Gómez y Escobar (2021) sostienen que conforme ha ido avanzando la pandemia, se ha hecho necesario adaptar el sistema de enseñanza actualmente en uso para que todos los estudiantes puedan continuar con el proceso de aprendizaje, con el entorno virtual de enseñanza-aprendizaje entre docentes y estudiantes transmitiendo conocimientos a través de interacciones sincrónicas y/o asincrónicas en diferentes espacios y tiempos independientemente del uso de artefactos digitales.

De este modo, Hodges et al. (2020) sostienen que, debido a la urgencia de implementar el aprendizaje remoto de emergencia, se han generado limitaciones de tiempo en la oferta de cursos, la falta de planificación y capacitación y sobre todo la falta en el soporte técnico pueden afectar la calidad de la enseñanza. Considerándose que el impacto de la educación de emergencia remota aún no estaba a la vista, las instituciones que adopten la educación de

emergencia remota pueden sentir las consecuencias después del primer semestre afectado por la pandemia con posibles consecuencias como el bajo rendimiento estudiantil; mayores tasas de fracaso académico y probabilidad de abandonar la educación superior; agotamiento de los docentes, y actividades extenuantes con desafíos relacionados con la tecnología para facilitar la enseñanza.

La calidad de los servicios educativos ha sido una preocupación muy importante a nivel internacional y nacional en los últimos años, sigue siendo de gran interés en la región de Trujillo, es por ello que este trabajo se basa en el objetivo principal de evaluar la educación de emergencia remota y su influencia en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de una institución de educación superior, 2022. Asimismo, se destaca que hasta ahora ha sido muy importante la educación presencial por parte de los docentes, sin embargo, debido a la situación pandémica, la cual ha acelerado la educación a distancia o de forma remota, debido a una realidad desconcertante, siendo de una situación precaria en materia de infraestructura para cumplir con las competencias digitales y darle un adecuado manejo a la educación remota y un buen desempeño del manejo de herramientas tecnológicas para cumplir con las competencias que se exige en el trabajo remoto.

En este sentido, las medidas de cerrar las clases presenciales han creado problemas en el ámbito pedagógico, una de las soluciones fue la vía online, pero encontraron obstáculos como docentes sin preparación en el ámbito digital, falla en la conexión a internet, falta de recursos económicos, falta de medios tecnológicos para adquirir sus aprendizajes por parte de los estudiantes quienes tienen grandes desigualdades en la educación en todas sus áreas que afectan su rendimiento académico, entre otras debilidades más.

Además, los docentes deben familiarizarse con las nuevas herramientas y aprovechar al máximo el papel de mediadores del aprendizaje, mientras que los estudiantes deben volverse más independientes y responsables de lo que están aprendiendo, lo que destaca una buena comprensión de sus propias habilidades y destrezas. De todo lo mencionado, se elabora el propósito que es investigar la influencia de la educación de emergencia remota en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de una institución de educación superior, 2022.

Es por ello que se formula la cuestión: ¿Cuál es la <sup>2</sup> influencia de la educación de emergencia remota en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de una institución de educación superior, 2022?

En lo referente a sus <sup>1</sup> específicos:

PE1: ¿Cuál es el nivel alcanzado de la educación de emergencia remota y sus dimensiones de los estudiantes de una IES, 2022?

<sup>1</sup> PE2: ¿Cuál es el nivel alcanzado en la enseñanza-aprendizaje y sus dimensiones de los estudiantes de una IES, 2022?

PE3: ¿Cómo influye el rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los <sup>2</sup> estudiantes de una IES, 2022?

PE4: ¿Cómo influye la actitud hacia las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de una IES, 2022?

PE5: ¿Cómo influye el <sup>5</sup> manejo de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de una IES, 2022?

PE6: ¿Cómo influye la educación de emergencia remota en las actitudes y percepciones <sup>2</sup> de los estudiantes de una IES, 2022?

PE7: ¿Cómo influye la educación de emergencia remota en <sup>7</sup> adquirir e integrar el conocimiento de los estudiantes de una IES, 2022?

PE8: ¿Cómo influye la educación de emergencia remota en <sup>7</sup> extender y refinar el conocimiento de los estudiantes de una IES, 2022?

PE9: ¿Cómo influye la educación de emergencia remota en el uso significativo del <sup>2</sup> conocimiento de los estudiantes de una IES, 2022?

PE10: ¿Cómo influye la educación de emergencia remota en los hábitos mentales de los <sup>2</sup> estudiantes de una IES, 2022?

En la justificación, este trabajo académico se enfoca no solo en la resolución de la crisis en sí, sino también en otros factores, como el impacto del aislamiento social en el ajuste curricular en las instituciones educativas, principalmente relacionado con las diferentes



modalidades <sup>2</sup> de enseñanza-aprendizaje a través de recursos en línea y la educación remota, cuyo desarrollo de nuevas tecnologías educativas es un foco permanente del profesorado.

Además, comprometerse con nuevos métodos de enseñanza que se adapten a la complejidad de los estudiantes en sus aspectos psicosociales y culturales, utilizando recursos que optimicen el aprendizaje, es de suma importancia para estar al día con el estado actual de los estudiantes en su rendimiento académico con los procesos para conocer las actividades educativas realizadas, que será el punto de partida.

En cuanto al alcance, se establecerá la influencia de a educación <sup>14</sup> de emergencia remota en el proceso de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes para conocer de qué manera ha impactado o influenciado la primera variable en la segunda; es decir, es decir, si el impacto educativo de las circunstancias actuales en el desempeño de los estudiantes fue negativo o positivo.

El desconocimiento de las implicaciones de este nuevo modelo educativo, implementado como una emergencia en el período de aislamiento social, motivó este estudio para resaltar las diversas posibilidades de estrategias y herramientas educativas en el entorno virtual que apoyen los aprendizajes percibidos por <sup>74</sup> los estudiantes universitarios. Así como el impacto de Analizar en el rendimiento. Por lo que las teorías presentadas formarán la base para futuras investigaciones sobre este tema.

Es bien sabido que la sociedad de estudiantes de educación superior cambia con frecuencia, algunos gradualmente a medida que se desarrolla la tecnología, y otros de forma repentina e impredecible, como los provocados por la pandemia. Por lo tanto, la investigación actual y la información que se obtendrá de los medios de enseñanza del aprendizaje percibido de los estudiantes se compararán con los cambios a lo largo de los años, discutiendo las alternativas a los métodos de enseñanza tradicionales, especialmente los métodos relacionados con la educación a remota, que <sup>24</sup> pueden también estar relacionado con los métodos de enseñanza positivos y su impacto en el rendimiento académico.

Desde un punto de vista práctico, muchos docentes no <sup>están</sup> completamente capacitados en el uso de la tecnología, por lo que el instituto de educación superior no se ha adaptado a la educación a distancia de alta calidad, otro punto es el acceso de los estudiantes a internet

debido a la desigualdad social, donde algunos estudiantes se han presentado inconveniente en el momento acceso y conocimiento de la educación que tiene un impacto directo en el aula, y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, que tiene algún impacto en su rendimiento académico, y se podrían utilizar estrategias para mejorar el tema abordado.

En la formulación de objetivos, se tiene el general como: Explicar la influencia de la educación de emergencia remota en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de una institución de educación superior, 2022.

En lo referente a los específicos:

OE1: Identificar el nivel alcanzado de la educación de emergencia remota y sus dimensiones de los estudiantes de una IES, 2022.

OE2: Identificar el nivel alcanzado en la enseñanza-aprendizaje y sus dimensiones de los estudiantes de una IES, 2022.

OE3: Determinar la influencia del rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de una IES, 2022.

OE4: Determinar la influencia de la actitud hacia las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de una IES, 2022.

OE5: Determinar la influencia del manejo de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de una institución de educación superior, 2022.

OE6: Determinar la influencia de la educación de emergencia remota en las actitudes y percepciones de los estudiantes de una IES, 2022.

OE7: Determinar la influencia de la educación de emergencia remota en adquirir e integrar el conocimiento de los estudiantes de una IES, 2022.

OE8: Determinar la influencia de la educación de emergencia remota en extender y refinar el conocimiento de los estudiantes de una IES, 2022.

OE9: Determinar la influencia de la educación de emergencia remota en el uso significativo del conocimiento de los estudiantes de una IES, 2022.

OE10: <sup>1</sup> Determinar la influencia de la educación de emergencia remota en los hábitos mentales de los estudiantes de una IES, 2022.

<sup>35</sup> En lo antecedentes **internacionales**, se inicia con Hodges et al. (2020), el cual elaboraron su trabajo de investigación con el objetivo de evaluar la enseñanza remota en emergencia en los Estados Unidos debido al Covid. <sup>22</sup> El método utilizado tuvo un enfoque analítico y descriptivo. Los resultados obtenidos mostrados que, interrumpir las clases (presenciales) comprendió un cambio hacia la educación a distancia y que el aprendizaje también debe ser consciente de estas crisis y desastres. Las emergencias pueden no ser una prioridad para los involucrados, donde las faenas de clases tipo asincrónica pueden tener más sentido que las actividades presenciales, para poner fin a la amenaza de COVID-19, cuya evaluación pueden implementar instrucción de la enseñanza en su continuidad, destacando fortalezas y sus debilidades ante la demanda. Concluyeron que, a discrepancia de las rutinas planificadas y diseñadas en línea desde el principio, el aprendizaje a distancia de emergencia es una provisión alternativa de instrucciones temporales debido a situaciones de crisis; de lo contrario, los formularios de enseñanza y evaluación del aprendizaje en línea pueden no ser adecuados para el aprendizaje a distancia de emergencia.

Morales (2020) realizó su investigación con el objetivo de indagar sobre la educación remota de emergencia en una IES en Chile; bajo el método (metodológico) que se inserta en un estudio cualitativo cualitativa, con un diseño descriptivo y exploratorio. Los datos se analizaron y describieron siguiendo el valor temático de Berelson. Los resultados mostraron la relevancia y desafíos de los roles del maestro, así como como lo complejo de ser evaluador (virtual). A la luz de las nuevas eventualidades sanitarias, climáticas, etc., en el futuro se recomienda el estudio de la enseñanza virtual. Además, sobre la virtualización de la modalidad "blended learning" de la instrucción en su simulación de vocaciones virtuales. Concluyéndose que, el facilitador y el generador de recursos son las tareas más desafiantes en la educación de emergencia a distancia.

<sup>33</sup> Portillo et al. (2020) realizaron su investigación con el objetivo de realizar una aproximación a la enseñanza remota de emergencia en una IES. Se utilizó un diseño descriptivo con nivel cuantitativo con 116 estudiantes y 44 docentes como muestra. <sup>53</sup> Los resultados obtenidos muestran que, el uso de dispositivos (digitales) para el estudio o para

enviar y recibir información ayudaron enormemente; además, se constata el mayor gasto de tiempo, cuyos retos a la hora de evaluar la buena acogida de las actividades universitarias tanto por parte de los instructores, así como de los alumnos. En cuanto a la asistencia institucional, las acciones más cruciales para garantizar la continuidad de los estudios son la oferta de cursos, software y plataformas virtuales. Como lecciones más significativas aprendidas durante la detención, destacaron <sup>3</sup> el esfuerzo, la voluntad, el manejo de la tecnología, los cambios en la dinámica asociada al trabajo y la revalorización de la enseñanza presencial. Llegaron a la conclusión de que, las lecciones más importantes aprendidas fueron la relevancia de la TIC's como herramientas necesarias, garantizándose la continuidad académica frente a la actual crisis (sanitaria).

Balladares (2020) trabajaron en su investigación indagaron sobre la educación remota en tiempos de crisis (sanitaria). La investigación fue cualitativa, utilizando métodos inductivos - deductivos. Los resultados indican que la coyuntura invita a reflexionar sobre la partida en las nuevas relaciones entre los diversos actores y las estrategias a distancia, donde las clases son accesibles, cuando su modalidad a distancia comienza a modularse en diferentes tácticas innovadoras (aprendizaje); ya que, algunos educadores piensan que el aprendizaje combinado, comúnmente denominado B-learning o blended learning, será la vía directa para que la educación vuelva a las estrategias individuales a largo plazo o que el nuevo método consistirá en reanudar parcial o totalmente la enseñanza presencial. Llegó a la conclusión de que el aprendizaje a distancia puede funcionar bien en zonas con poca conexión a Internet o sin acceso alguno para llegar, donde las circunstancias que lo rodean así lo avalen.

<sup>2</sup> Roncancio (2019) en su tesis, buscó evaluar los entornos virtuales en su enseñanza-aprendizaje (EVEA) en una IES en Colombia; siendo la investigación descriptiva, exploratoria y explicativa, con enfoque cuali-cuantitativo. Los resultados demostraron que, la constatación de que algunos entornos EVEA no consiguen mantener la calidad de los contenidos porque no están elaborados de acuerdo con el objetivo pretendido; además, se demostró <sup>42</sup> que existe un desconocimiento de la información que se debe presentar a los alumnos, así como del indicador de eficacia para saber si una tarea se consigue o no. Concluyó que, observando que, en algunos EVEA no corresponden a la disposición del contenido, ya que no se desarrolla en base al objetivo, fingiendo en la misma, y habiendo impericia en su calificación.

En los antecedentes **nacionales**, Abad et al. (2022), en su artículo, buscaron identificar <sup>63</sup> sobre la relación que existe entre las estrategias de aprendizaje colaborativo y el trabajo remoto <sup>71</sup> en estudiantes, en su formación inicial en la facultad de CSYH de la UNE (Lima), en el año 2021. Se utilizó la técnica del análisis deductivo, así como el hipotético, donde aplicó una encuesta tipo interrogatorio con escala de Likert a 276 estudiantes (total 963). Los resultados evidenciaron que, el aprendizaje cooperativo analiza los métodos para enseñar a los estudiantes pensar y enseñar al maestro que los suyos son el logro y la utilidad de los suyos aprendices en términos de juicio e interacción colectiva con el fin de adquirir nueva sabiduría que acepta una tarea y una habilidad que es conveniente los refinamientos del estudio; además, se encontró en los inferenciales con un 0.427 (Rho) y de 0.000 (Sig.) para la retroalimentación formativa-colaborativa y trabajo remoto. Concluyeron que, existe <sup>9</sup> una relación entre las estrategias de aprendizaje colaborativo y el trabajo remoto en los estudiantes de la CSYH de la UNE, siendo moderada y significativa.

Herrera (2021) en su tesis, buscó indagar sobre el impacto de la educación remota en una IES, Cajamarca. El método utilizado fue un estudio no experimental, analítico, descriptivo, donde se aplicó la encuesta. Los resultados obtenidos muestran que, los factores psicosociales, el 75% apoyaron su propuesta, y el 25% interfirieron con la inclusión; cuya integración a la faena vía remoto contó con el 100% de aprobación; trabajando de forma remota, la conciencia de las expectativas laborales se ve fuertemente interrumpida 86%; el 71% de reducción fue de afectación ocupacional. Concluyó que, fue más positiva que negativa el impacto profesional de trabajo remoto, promoviéndose el seguimiento operativo (educativo) dadas las circunstancias abruptas vividas.

Soto y Valdivieso (2021) en su tesis, buscaron indagar sobre <sup>18</sup> la experiencia de la educación remota por emergencia con respecto con la complacencia en los estudiantes (pregrado), en Lima. En base a un alcance descriptivo y correlacional, con un enfoque mixto. Los resultados mostraron que, el nivel medio de la <sup>18</sup> satisfacción es regular, al igual que la calificación obtenida para las variables indicadas. Se prevé que la gestión de la experiencia mejore para los próximos ciclos virtuales, obteniendo una calificación excelente o muy buena, elevando el nivel de satisfacción. De lo anterior se desprende que la pericia se incrementa con base en los elementos y variables evaluadas, elevará los niveles de satisfacción. Por tanto, concluyeron que es mejor una gestión con experiencia de educación



remota en situaciones de emergencia en base a factores y variables evaluadas aumentará la satisfacción, incrementando así la reputación de la IES.

<sup>3</sup> Ticona et al. (2021) en su artículo, buscó indagar sobre el trabajo y aprendizaje colaborativo formativo en condiciones de epidemia en la universidad en Lima; siguiendo el método descriptivo bajo la revisión sistemática de estudios referidos a las clases (remotas), donde los estudiantes universitarios sugirieron su relevancia de su aprendizaje a través de esta modalidad. Se encontró que, se requiere un doble esfuerzo por parte del profesor para asegurarse de que los alumnos entienden lo que se espera de ellos, siendo esto hace necesario el uso de la retroalimentación formativa como un enfoque de aprendizaje que anima a los alumnos a aprender haciendo, cooperar y pensar de forma crítica y reflexiva a medida que crean nueva información, así como una herramienta de evaluación. Se concluyó que, la idea relevante establece que el feedback formativo debe conducir a una dialéctica que se produzca repetidamente en el aula, ayudando al profesor a reconocer las numerosas multidimensionalidades de los alumnos tanto individual como colectivamente, lo que conduce al desarrollo de nuevos enfoques y estrategias de aprendizaje.

Ortega (2020) en su tesis, buscó indagar sobre la educación a distancia (remota o virtual) sobre el desempeño (académico) en una IES, en Piura; siguiendo el método hipotético, y correlacional con una encuesta a 146 estudiantes. En sus resultados, los aspectos que mejor definían esta variable para la dimensión cambio a la modalidad virtual eran la predisposición al estudio, la carga de trabajo, la competencia pedagógica, los recursos técnicos y el absentismo a los cursos. Fue posible obtener datos suficientes para confirmar que estas dimensiones eran las más adecuadas para estudiar la variable porque el nivel de significación era superior a 0.01 para demostrar una asociación directa. Concluyó que, el cambio al modo virtual, tuvo un efecto claramente afirmativo entre los estudiantes de administración de empresas del campus de la universidad.

En los antecedentes locales, Soto (2020) en su tesis, indagó sobre la educación virtual (V1\_EV) y su correspondencia con la satisfacción de las estudiantes (V2\_SE), Universidad Cesar Vallejo, presentada en Trujillo; en el cual busco el grado de asociación (relación) entre V1\_EV y V2\_SE en base a la encuesta a 45 estudiantes. En los resultados, la R de Pearson con una  $R=0.94$  y  $Sig.=0.000$ , en el cual se inclinaron hacia el supuesto propuesto

(inicialmente); por ende, los estudiantes estaban contentos con la educación en línea que recibían porque se esforzaban por aprovecharla al máximo, además reciben servicios educativos de alta calidad cuando tienen acceso a herramientas tecnológicas, un aula virtual y un experto en la materia que ha modificado sus métodos de enseñanza. Concluyó que, V1\_EV se asocia (significativamente) con la V2\_SE.

Flores y Cruzado (2019) en su artículo, buscaron indagar sobre el aprendizaje colaborativo}, en sus herramientas que, ayudan a los colaboradores (estudiantes) en el trabajo social, Universidad Nacional de Trujillo; siguiendo el método no experimental, descriptivo, en base a la encuesta a 230 alumnos, así como la observación de registros y entrevistas. Los resultados, evidenciaron los altos conocimientos que poseen los estudiantes, así como el relevante uso en el aprendizaje colaborativo en más de mitad es alto, y el resto regularmente. En este sentido, los estudios sobre la percepción de los beneficios del aprendizaje colaborativo, los estudiantes que participan en la conversación y la interacción realizan las tareas con mayor eficacia y fomentan la creación de conocimiento. Además, el aprendizaje colaborativo es la puesta en común y la ampliación de conocimientos que pretende un nuevo enfoque de la enseñanza y el aprendizaje con metodologías vanguardistas y en línea que animan a los estudiantes a cooperar, respetar y conocer las ideas de los demás, logrando un aprendizaje significativo para su desarrollo personal. Concluyeron que, al compartir sus conocimientos y experiencias, los estudiantes pueden organizarse mejor a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando el instructor sirve de mediador, donde este avance significativo permite que los estudiantes tengan la necesidad de aprender de nuevas formas generando un desarrollo integral.

Valdez (2018) en su tesis, buscó la asociación entre educación virtual (V1\_EV) con respecto con la complacencia en su nivel de satisfacción de los estudiantes, en los cursos universitarios vía online, en Trujillo; en base al método no experimental, relacional, con la encuesta (técnica) para 108 estudiantes (150 total). En los resultados, se encontró que, la utilidad en la V1\_EV es regular (44%), alto (34), y bajo (22%), mientras que, el nivel satisfactorio es aceptable (79%) y bajo en un 21%. Concluyó que hay una alta asociación directa y positiva ( $Rho=0.827$ ), siendo significativa ( $p<0.001$ ) entre V1\_EV con la satisfacción (V2).

Tábara (2019) en su tesis, buscó indagar sobre el aprendizaje de carácter significativo en base a didácticas estratégicas en los estudiantes universitarios en Trujillo; siguiendo el método de alcance explicativo, en base a la observación, documentos (análisis) y encuesta sobre 31 estudiantes. En los resultados, el nivel de aprendizaje significativo del pre test fue del 67% en el nivel de partida (inicio), del 26% en el nivel de proceso y de sólo el 7% destacado. El curso aplicado fue planificado e implementado con diez (10) sesiones (aprendizaje) utilizando el método del caso como técnica didáctica para promover el aprendizaje significativo. Así que, el grado de aprendizaje (significativo) en el curso, se incrementó después de utilizar el método del caso como técnica didáctica, alcanzando el 77% en el nivel alcanzado, el 20% en el nivel de proceso y sólo el 3% en el nivel inicial. Se concluyó que, el pretest y del pos test demuestran que el uso del método del caso mejora el aprendizaje significativo de los alumnos.

Angulo (2018) en su tesis, buscó indagar sobre el desenvolvimiento usando el método de casos (manera en que los estudiantes asimilan conocimientos en base a situaciones reales y por experiencias) en el aprendizaje de los estudiantes de un curso universitario vía online a (Universidad San Pedro), Trujillo. El método empleado fue de alcance explicativo, aplicando una prueba en el inicio (pre test) y al final (pos test) a 28 estudiantes. Los hallazgos, si bien las estadísticas demuestran que el método de aprendizaje tradicional incide en el desenvolviendo académico del aprendizaje de los estudiantes (de un promedio de 12.0 solo subió a 13.4 puntos), el método de aprendizaje tradicional produce una menor calificación, donde los estudiantes recibieron el 100% de las sesiones de aprendizaje consideradas por el programa "Aprender con Casos" para potenciar aprendizaje. Se concluyó que, los alumnos del grupo experimental mejoraron sus calificaciones, lo que demuestra que el Programa "Aprender con Casos" tiene un impacto positivo significativo en el aprendizaje.

Como base teórica para la variable **educación de emergencia remota**, se inicia con algunas de sus generalidades, la cual indica que la historia en entornos de educación superior ha sido predominantemente presencial. Sin embargo, se han desarrollado en paralelo otros modos que involucran el aprendizaje a distancia, incluida la educación por correspondencia postal y cursos de radio y televisión. Más recientemente, las vidas y la educación han cambiado aún más a medida que el mundo se vuelve más digital (Bearman et al., 2020). Para muchos, recurrir a Google o YouTube para buscar información o aprender una habilidad es



una práctica común. Como era de esperar, el aprendizaje formal también se posiciona cada vez más en línea. Para Selwyn (2016), “La confluencia de la tecnología y la educación es complicada, contradictoria y desordenada” (p. 6). Esto se refleja en los tiempos actuales, en los que la pandemia ha acelerado, y para algunos forzados, la transición a la enseñanza y el aprendizaje totalmente remotos.

Así que, en varias universidades donde se lleva a cabo este estudio, la enseñanza en línea y remota antes de 2020 generalmente se limitaba a cursos de pregrado específicos; sin embargo, muy pocos se ofrecían completamente en línea. Pero, con la pandemia de COVID-19 aceleró las aplicaciones de la enseñanza y el aprendizaje digital. Como resultado, muchos educadores no tenían las habilidades de alfabetización digital necesarias. Además, puede haber faltado una visión clara de lo que se requería (Dhawan, 2020). Un pivote pedagógico digital como una opción de enseñanza remota de emergencia debía ocurrir de manera rápida y eficiente.

A nivel mundial, los gobiernos impusieron un bloqueo para limitar y controlar la transmisión comunitaria de COVID-19, iniciándose desde marzo de 2020. De este modo, se requirió que toda la población se quedara en casa y se refugiara "en su burbuja" (excepto los trabajadores esenciales o aquellos que experimentan una emergencia). Si bien algunos aprendizajes remotos han estado ocurriendo durante muchos años, la pandemia aceleró este proceso y amplió su alcance causando lo que se ha identificado en la literatura internacional como “enseñanza remota de emergencia”.

Este último término, en conjunto con la "enseñanza y aprendizaje en línea" se han utilizado en el contexto del evento pandémico y deben definirse adecuadamente para los fines de esta investigación (Hodges et al., 2020).

En su definición, la educación remota es contenido producido y ofrecido en línea. También existen las clases virtuales, cuando son realizadas en tiempo real por el docente de cada materia en determinados horarios y días. Inicialmente, se adoptó como una medida de emergencia para evitar retrasos en el ciclo escolar de niños, niñas, adolescentes y universitarios. Así, la junta, los coordinadores y los docentes crean materiales para que los

estudiantes puedan aprender de manera eficiente en las aulas digitales y más allá (Lozano et al., 2021).

Por su parte, Hodges et al. (2020) mencionan que, aunque algunos investigadores se opongan al uso de la palabra “enseñanza” en lugar de “aprendizaje”, los tiempos epidémicos exigen información actualizada sobre la enseñanza en línea y a distancia. Tanto los investigadores como los expertos en educación han utilizado la expresión "enseñanza a distancia" para definir la educación en línea y establecer una clara distinción entre ésta y otras formas de instrucción. En este orden de ideas Balladares (2020) para una educación remota, la virtualidad aparece como opción de respuesta que prevé el aprendizaje realizado a través de Internet con medios electrónicos o recursos virtuales o digitales, pensando en aprender producido por medios electrónicos.

Según la OCDE (2021) algunas instituciones de educación superior hicieron ajustes no planificados a la enseñanza con recursos en línea, ignorando aspectos importantes de los principales actores (profesores y alumnos), cuyas realidades de los demás aspectos (pedagógicos, así como tecnológicos), y de los riesgos de la no accesibilidad al Internet con esta práctica, ocasionen un verdadero desafío para su aplicación.

La educación de emergencia remota mediante iniciativas de formación (en profesores) en consonancia con el marco político que debe cubrir tanto aspectos tecnológicos como pedagógicos. De esta manera es importante evaluar el impacto de incorporar el trabajo remoto en los docentes y, al hacerlo, tomar en consideración el cambio en la jornada laboral, la forma en que se lleva a cabo y, lo más importante, en un contexto atípico y engorroso, desligado de la pandemia, ocurren en diferentes áreas de la vida (Morales, 2020).

Asimismo, Lozano et al. (2021) mencionan que entre las alternativas se encuentran el uso de medios virtuales y tecnologías orientadas a la educación a distancia. Así, la metodología de actividades se divide en asíncronas y sincrónicas, representando una definición asociada clases a distancia, con metodologías de enseñanza convencional vía virtual, con estrategias tecnológicas y metodologías activas en el aprendizaje. Tiene mucho que ganar con el uso de TICS y contribuir, así con el aprendizaje de los estudiantes.

El trabajo remoto de los docentes, Morales (2020) argumentó que posibilita el proceso de enseñanza-aprendizaje independientemente del tiempo, espacio o empleo del estudiante a través de dispositivos (tecnológicos), donde es un mediador educativo el docente, apoyado por auto aprendizaje; el cual se da por experiencias, metas, interactividad entre profesor y alumno, donde ya no es de cara a cara (presencial) y, tiene lugar a través de Internet.

En este sentido, Soto et al. (2021) hacen mención a que el estrés es más pesado para un docente con clases no programadas, debido que tienen que dominar retos a distancia y por el manejo de las nuevas plataformas digitales, posiblemente cuando el aprendizaje a distancia no era fácil antes de la pandemia, seguirá siendo una emergencia sanitaria y puede afectar a los docentes, cuyos factores que generan sobrecarga de trabajo y aunado a esto los recursos escasos; todo lo descrito anteriormente forman parte del desgaste que afecta la salud de los profesores por el trabajo remoto.

En la presente emergencia sanitaria por el COVID-19 el desarrollo del trabajo remoto ha dado un grado de significado para el docente como tarea principal:

- Conocer las insuficiencias en sí de los estudiantes y familias, teniendo que identificar lo que desean y poseen para poder contribuir con las experiencias de un aprendizaje continuo, teniendo el chance de aprender a enseñar desde la distancia, así mismo siendo paciente con las circunstancias.
- Generar actividades que le permitan recibir aportes de estudiantes, reconocer los posibles aprietos, y crear la reflexión de la práctica con el trabajo y el manejo de la tecnología, el desarrollo de las operaciones de dispositivos con las videoconferencias, las conexiones, el sonido; el compartir de las presentaciones, las imágenes, los videos y otros recursos.
- Cabe mencionar que le corresponde al docente familiarizarse con las innovaciones ya que la enseñanza la clase la dan ellos y al poseer el conocimiento previo permite la interacción más efectiva y con un mejor dominio (Herrera, 2021).

En este contexto, Avrella et al. (2020) describen que, en el escenario actual de enseñanza y aprendizaje, se requiere repensar el quehacer pedagógico y enfrentar los desafíos de manera corresponsable en la construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para estos

autores, las nuevas estrategias educativas necesitan ser constantemente evaluadas y discutidas como forma de garantizar una retroalimentación positiva, de manera que se puedan alcanzar las metas y objetivos planteados.

En cuanto a los modelos teóricos para la ERE, uno de ellos es el propuesto por Hodges et al. (2020), en el cual sostienen que representa una transferencia temporal de un modo de enseñanza a otro provocada por emergencias, que implica el empleo de métodos totalmente a distancia <sup>3</sup> para la instrucción y la educación que normalmente se impartirían en persona o mediante aprendizaje combinado. Si bien esta investigación se centró en ERE, el término "enseñanza y aprendizaje en línea" se usó ampliamente a lo largo de la encuesta. Esto se debe a que el término ERE no se usa comúnmente y, por lo tanto, sería desconocido para los muchos.

Por el contrario, la virtualidad en su aprendizaje, representa en una causalidad en la interacción social a distancia, el cual no es una mera cuestión de transmisión de información a través de tecnologías de la información a distancia. Así que, incluye no solo la identificación del contenido a cubrir, sino también la consideración de cómo se respaldarán y priorizarán los diferentes tipos de interacciones (Bearman et al., 2020).

Además, se identifica que los componentes clave de los educadores remotos y en línea exitosos incluyen la pasión por el trabajo, la confianza para avanzar y las habilidades para hacer la transición con éxito. Es probable que estas tres influencias clave se hayan visto afectadas negativamente por la pandemia. La pasión puede haber sido silenciada por la brusquedad de una transición forzada mientras navegaba simultáneamente por factores estresantes asociados con la vida familiar. por ejemplo, trabajar desde casa y también estudiar en casa (Wieland y Kollias, 2020). Es probable que disminuya la confianza en la enseñanza cuando el medio requiere experiencia digital en nuevas tecnologías y habilidades de comunicación.

Además, los problemas profundamente arraigados experimentados por el personal académico se acentuaron durante la pandemia, incluidas las preocupaciones sobre la equidad, la desinversión y el cambio de plataformas de enseñanza y aprendizaje. A nivel organizacional, los desafíos incluyeron la falta de consideración por la sostenibilidad

relacionada con el cierre abrupto de todas las universidades, la falta de vías de comunicación practicadas para difundir información rápidamente y el personal sin experiencia en encontrar recursos y personal mientras trabajaba de forma remota.

Otro modelo teórico, es el modelo HyFlex, que combina las palabras "Híbrido" y "Flexible", tiene como objetivo hacer uso de tecnologías y herramientas en línea, incluidos videos, aplicaciones y plataformas educativas que permiten a los estudiantes tener clases sincrónicas y asincrónicas y, de esta manera, seleccionar qué método utilizar en su proceso de formación en función de sus necesidades, preferencias de aprendizaje y contexto (Lakhali et al., 2014).

Brian Beatty presentó el concepto en 2006 y, desde entonces, se han implementado nuevas tecnologías y canales que permiten la interacción alumno-docente, representado este modelo HyFlex una elección como la equivalencia, que asegura que las experiencias en cada formato sean equilibradas; reutilización, que asegura que el material pueda ser utilizado repetidamente; cuya accesibilidad, que asegura que todos los estudiantes tengan la opción de participar en las lecciones y utilizar los recursos. Además, se sugiere seis factores a tener en cuenta al desarrollar cursos HyFlex: objetivos y resultados, generación y recopilación de contenidos, expectativas y comunicación, condiciones favorables para el aprendizaje (Kyei et al., 2014).

En base que debería ser obvio que este enfoque, se creó pensando en las universidades en Estados Unidos, que es donde se originó el enfoque, ha sido la nación con mayor grado de apertura. Según la edición de educación superior de 2014 del Horizon Report – Higher Education Edition 2014, de la Universidad de Ohio, que utiliza este paradigma de aprendizaje (Abdelmalak et al., 2014). Además, “el nombre del modelo, compuesto por las palabras Hybrid y Flexible, da una idea general de lo que el autor propone: otorgar al estudiante experiencias de aprendizaje, virtuales y presenciales, de manera flexible” (Juárez et al., 2015, p. 129). Así que, este tipo de tecnología es muy característica de los ambientes híbridos y permite la ampliación del conocimiento, ya que el usuario puede realizar un laboratorio en tiempo real y con equipos físicos desde su casa, proceso que es integrador de las necesidades de los tiempos modernos.



Tiene la ventaja en su flexibilidad en los métodos de instrucción, ya que este paradigma permite a los estudiantes seleccionar la estrategia de aprendizaje más eficaz. Además, los límites de espacio y tiempo ya no se aplican a la educación. Además, en su entorno personalizado permite desarrollar entornos tipificados para cada estudiante, mejorando el rendimiento y los resultados. Por otro lado, representa un material adicional, debido a que las sesiones son en vivo vía virtual (sincrónica) o después (asincrónicas), donde los estudiantes pueden grabar la información para su posterior consulta. En cuanto a la interacción profesor-estudiante en entornos de aprendizaje colaborativo, estos pueden interactuar con más frecuencia, siendo el aula ya no es el único lugar para aclarar dudas. Todo esto conlleva a que, los estudiantes pueden explorar y escalar sus objetivos de aprendizaje cuando el maestro deja de ser el punto focal y en su lugar actúa como un recurso para ellos (Abdelmalak et al., 2014). Esto es consistente con la metodología que debe buscar apoyar para el sistema educativo promoviendo la autonomía <sup>57</sup> de los estudiantes y la comprensión de conceptos a través de la práctica.

En los aspectos normativos que circundan a la educación de emergencia remota, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2021) mediante la resolución N.º 097-2020- aprobó la regulación del trabajo a distancia de los docentes, protegiendo así el acercamiento (físico) y certificando que siga con las clases vía virtual, tratando que la equidad y diversidad educativa llegue con calidad. Aunque, pasado algunos meses de este año 2022, se estableció la Resolución Viceministerial N.º 039-2022-MINEDU, cuya normativa establece para la organización flexible del trabajo para garantizar la prestación de servicios educativos, la protección (salud) y para destinar la mayor parte de la jornada laboral a funciones relacionadas con el desarrollo de competitividades que promuevan el rendimiento académico. También se ha potenciado el liderazgo para asegurar que el trabajo efectivo de los docentes se dirija hacia el logro de las metas.

Los estados de emergencia son inherentemente situaciones que conciernen e implementan poner en peligro y potencialmente exacerbar de vulnerabilidad social. De este modo, previendo esto, el estado peruano avalaría el acceso a la educación (Vilela et al. 2021). En relación con la pandemia <sup>3</sup> (COVID-19) y la lucha iniciada por el Estado peruano para detener la expansión de este virus, sosteniendo inmovilización forzada, donde la educación

debe continuarse a través de los medios establecidos por el sistema educativo, siendo su naturaleza flexible, descentralizada y participativa.

En lo referente a las dimensiones de la educación de emergencia remota, se tienen Dimensión 1: Rol del docente, donde el mundo del siglo XXI es dinámico y requiere de nuevas habilidades y, para poder entenderlo y convivir con nuestros semejantes, el papel de la escuela es cada vez más importante. Los cambios que se han dado en las escuelas también han cambiado el rol de los docentes. En el pasado, fueron la principal fuente de conocimiento, los líderes y educadores de la vida escolar de sus alumnos. Eran la máxima autoridad en la clase y, a menudo, asumían el papel de padres (Aguilar, 2020).

El rol de los docentes se destaca en la formación de los alumnos es fundamental y también muy desafiante. El docente es una figura importante en la escuela y en la sociedad, ya que son estos agentes los que forman ciudadanos que construirán el futuro. <sup>45</sup> Con el paso de los años y la necesidad de un aprendizaje más cercano, el perfil de este profesional ha cambiado y ya no es tan técnico y muchas veces frío, volviéndose más cercano a los alumnos, centrándose en los aspectos cognitivos y emocionales (Villafuerte, 2020).

Según MINEDU (2021) menciona que en el Perú, es de gran relevancia la educación a distancia, donde los docentes cumplan con el rol principal de conocer a sus alumnos y todos sus antecedentes familiares, asimismo se debe comprender la situación social y educativa de cada alumno y sus características para trabajar con sus familias y lograr de esta manera el apoyo para los estudiantes para evitar la carga de tareas para ellos, también se considera importante que los docentes logren el intercambio de estrategias educativas para mejorar las necesidades en la docencia y lograr familiarizarse con las plataformas formativas que más se adapten a la situación y cubra las necesidades.

Según Carneiro et al. (2021) menciona que los docentes son actores clave y, ahora son garantes en la difusión educativo de contenido; donde el alumno esté conectado con su emocionalidad y aspectos socioeconómicos, siendo abordado estos por el propio docente con la lección de seguimiento, planificación de gran alcance, gestión de diferentes compases de aprender a establecer reglas de convivencia utilizando diferentes tecnologías (plataformas), de ello depende el éxito de la educación a distancia, especialmente la conexión a Internet.

La Dimensión 2: Actitud hacia las tecnologías, se explica donde las tecnologías surgen como medio de transformación del trabajo profesor en el aula, ayudando y ampliando nuevas habilidades y metodologías de enseñanza, indicando siempre que los nuevos tiempos exigen nuevas actitudes por parte de los docentes frente a las tecnologías aplicadas a la enseñanza (Villafuerte, 2020).

Para Vasilejos (2018), integrar la tecnología en el aula promoverá el crecimiento sensorial de los estudiantes y apoyará la expansión de los límites físicos y cognitivos de sus sentidos. Gracias a las herramientas tecnológicas, el discurso textual y los métodos educativos han sufrido un cambio sustancial para adaptarse a las nuevas tecnologías. Por su lado, Roncancio (2019) afirma que las respuestas iniciales de las personas ante las nuevas tecnologías son de recelo y rechazo. Pero a medida que pasa el tiempo, la tecnología comienza a mezclarse con las actividades sociales relacionadas con el lenguaje y, finalmente, las escuelas comienzan a incorporarla en sus estrategias de enseñanza, siendo la etapa de normalización sigue a la de inserción y se define como el momento en que las innovaciones tecnológicas han impregnado las prácticas docentes hasta el punto de que ya no se consideran una panacea o algo que hay que hacer.

En este sentido, Carneiro et al. (2021) sostienen que las escuelas siguen las tendencias de su tiempo y vivimos en una sociedad acelerada e hiperconectada en la que los principales cambios sociales y estructurales ocurren a una velocidad acelerada. Mucho tuvo que cambiar y mucho todavía está cambiando para que tal escenario pueda convertirse en una realidad, la tecnología que ayuda a estudiantes y profesores a aprovechar al máximo su tiempo en la escuela. Si bien esta no siempre es la realidad en todas las escuelas, sin duda es un escenario en el que la mayoría de los educadores se inspiran a la hora de imaginar un futuro mejor. En este sentido, los alumnos entusiastas pueden estar realizando diversas actividades en clase y los docentes pueden utilizar sus conocimientos para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Hacer uso de la tecnología en la educación es ya una necesidad urgente, reconocida por todo profesional de la enseñanza que está al día con las últimas tendencias en el área. Dicho esto, sin embargo, es necesario darse cuenta de que no siempre está clara la forma en que se



debe utilizar este recurso en el aula. Debido a esto es que el simple uso de las herramientas tecnológicas en la escuela, como un fin en sí mismo (Roncancio, 2019)

Villafuerte (2020) menciona que se trata de una situación de emergencia, la docencia no puede ser una práctica sin planificación, improvisación y con rasgos únicamente burocráticos. Es importante que la introducción de la educación a distancia ofrezca oportunidades para planificar condiciones de enseñanza que promuevan el desarrollo del aprendizaje en la educación superior, en lugar de la retención y repetición de contenidos. Para tomar en serio la educación superior, debemos tener cuidado con lo que hacemos en esta emergencia y después de la emergencia. También requiere elecciones consistentes con las ideas que definen ese nivel de educación.

De esta forma, es posible emplear precisamente los recursos que necesitan para mejorar su desempeño, además de asegurar que la medida repercutirá en su motivación y compromiso. A medida que se acostumbren al uso de las nuevas herramientas, el educador también podrá mejorar su gestión del tiempo dentro y fuera del aula, así como fortalecer su relación con los estudiantes a través de la interacción con los dispositivos electrónicos, tan presentes en su día a día (Roncancio, 2019).

Por lo tanto, reservar tiempo y tener disponibilidad para conversar con los alumnos, sus padres y trabajar los aspectos sociales de la escuela es una tarea cada vez más demandada por los docentes. En este sentido, Villafuerte (2020) afirma que se puede usar la tecnología para mejorar de manera efectiva el aprendizaje de los estudiantes y la vida diaria de los maestros, asimismo es importante considerar que:

- Contar con el apoyo de los docentes y demás colaboradores en la adopción de la tecnología en la escuela es fundamental, al fin y al cabo, son ellos los que van a tratar directamente el tema, así que cuanto más a favor del cambio sean, mejor.
- Además de motivar el uso de la tecnología entre estos profesionales, también es necesario ayudarlos a utilizarla de la mejor manera posible, ofreciendo formación, clases de informática e incluso personal auxiliar para que estén más seguros con el uso de nuevos recursos.

- También es fundamental monitorear la relación de cada uno con las tecnologías adoptadas para diagnosticar problemas, recibir retroalimentación y promover la mejora constante.
- Es fundamental para el éxito de los estudiantes. Por ello, promover la participación de los familiares en los cambios a implementar para la adopción de tecnología en el aula es otro paso fundamental.
- A través de reuniones, notificaciones y comunicación con los actores escolares, es posible que contribuyan a la introducción de la tecnología, aumenten la participación de los niños, brinden comentarios enriquecedores y, lo más importante, comprendan y apoyen la iniciativa.
- Considerar que los estudiantes <sup>5</sup> de esta generación han nacido y criada en un mundo dominado por la tecnología, es difícil imaginar que pueda haber algún tipo de resistencia por parte de los estudiantes para implementar la tecnología en su educación.
- Considerar que es necesario cuidar su preparación de los alumnos para recibir las noticias precisamente para que la familiaridad con los recursos digitales no los aleje del aprendizaje, restringiendo su uso de la tecnología al entretenimiento o actividades que se puedan realizar fuera del aula.
- Cabe mencionar que las herramientas tecnológicas, así como los objetivos de cada una de ellas, deben ser bien conocidas por los estudiantes, y la actitud que se espera de ellos frente a esto debe ser siempre clara y recordada cuando sea necesario.
- Comprender las demandas de sus alumnos es otro punto importante para la escuela que realmente quiere aprovechar los beneficios que la tecnología puede ofrecer en lugar de simplemente agregarla a la gama de recursos disponibles en las aulas es investigar y comprender las principales demandas de los estudiantes.

Para la Dimensión 3: Manejo de herramientas tecnológicas, según Moro et al. (2019) cumplen este rol con las aplicaciones de reuniones virtuales, que permiten contactos rápidos sin barreras geográficas, siempre y cuando se tenga conexión a Internet, cuyas reuniones virtuales permiten la comunicación por voz y video, así como el envío de archivos y datos, también ofrecen compartir pantalla. De este modo, “La tecnología es un conjunto de discursos, prácticas, valores y efectos sociales ligados a una determinada técnica en un determinado campo” (Belloni, 1997, p.53 citado en Vasilejos, 2018). Así que, se debe seguir

estrictamente el currículo escolar y los nacionales, por otro lado, hay espacio para que tales objetivos se logren a través de modelos creativos de enseñanza.

En este sentido, Lozano et al. (2021) mencionan que el uso de la tecnología es perfecto para este tipo de situaciones. De esta manera, el uso de plataformas digitales de enseñanza, por ejemplo, ayuda a docentes y estudiantes a aprovechar lo mejor que ofrece el mundo digital para enriquecer conocimientos, explorar nuevos temas y mejorar el proceso de aprendizaje. Además, son excelentes como apoyo para los estudiantes cuando están lejos de los maestros. Ya sea como medio de mensajería, realización de pruebas o lugar de estudios enfocados, las plataformas digitales representan muy bien esta nueva concepción del docente: un profesional multifacético, que sabe equilibrar lo tradicional y las innovaciones que trae el mundo moderno.

Existen numerosas alternativas de herramientas tecnológicas para reuniones virtuales. En general, estas aplicaciones brindan interactividad y agilidad a los participantes. También puede instalar estos programas en computadoras o dispositivos móviles como tabletas y teléfonos inteligentes. El número de personas permitidas en cada videoconferencia es diferente según la aplicación y algunos incluso te permiten dibujar y grabar durante la reunión (Moro et al. 2019).

Las herramientas tecnológicas introducidas para crear los documentos de forma electrónica y permitir <sup>49</sup> el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de cualquier dispositivo con acceso a internet, teniendo la misma validez que una actividad realizada en papel. También es de gran importancia enseñarles cómo y cuándo se debe usar estos recursos, además de controlar cuándo se usarán en el salón de clases, el docente puede dirigir la habilidad de los estudiantes para usar los dispositivos electrónicos en su propio beneficio, reduciendo su mal uso y aumentando su habilidad para manejarlos adecuadamente (Lozano et al., 2021).

En este sentido, Roncancio (2019) menciona que el buen manejo de la tecnología le permitirá a los docentes y a la escuela moderar su uso por parte de los estudiantes de manera mucho más efectiva. Al enseñar cómo y cuándo se debe usar este recurso, además de controlar cuándo se usarán en el salón de clases, el docente puede dirigir la habilidad de los

estudiantes para usar los dispositivos electrónicos en su propio beneficio, reduciendo su mal uso y aumentando su habilidad para manejarlos adecuadamente.

Asimismo, el autor Moro et al. (2019) sostiene que, con la aplicación consciente de la tecnología en la escuela es posible combatir el ciberacoso y otras formas de prejuicio; reducir la distracción causada por teléfonos inteligentes y dispositivos móviles; equilibrar el tiempo que los estudiantes dedican a los juegos electrónicos, al estudio y a la práctica de actividades físicas; guiar la investigación sobre fuentes confiables en línea y fuera de línea, aumentando el pensamiento crítico de los estudiantes.

Aunado a esto, Roncancio (2019) mencionan que el uso del blended learning, combina la educación tradicional y el uso de la tecnología para lograr una enseñanza personalizada, también puede ayudar a conciliar el uso de herramientas digitales con la atención en clases presenciales, así como el uso de libros de texto físicos. De este modo, que cualquiera que sea la metodología adoptada por la escuela, es importante que, durante la transición que atravesará para implementar el uso de la tecnología, existan procesos claros entre profesionales y estudiantes, así como un diálogo constante para enfrentar los obstáculos y dificultades. Así mismo es importante el uso gradualmente, con cronogramas y expectativas bien definidas en cuanto al uso de las nuevas herramientas, se podrá educar a docentes y estudiantes para que todos puedan beneficiarse y aprender a utilizar la tecnología a su favor, sin volverse dependientes de ella.

Para Vasilejos (2018) dice que, el internet ha demostrado ser eficiente en la transmisión de información, lo cual es muy importante en la construcción del conocimiento. A través de él es posible realizar los más diversos tipos de investigación, acceder a contenidos completos de libros, revistas, así como comunicarse con el mundo, adquiriendo información en tiempo real, muy cercano a la comunicación cara a cara. Mediado a través de la computadora, poderosa herramienta que nos brinda innumerables formas de uso en la educación.

Moro et al. (2019) mencionan que las herramientas tecnológicas son muy eficientes porque son programas que permiten la gestión empresarial y educativa y el manejo de proyectos en todas las etapas, alguna de la más utilizada por los docentes y el alumnado es:

- Zoom: es una plataforma que se puede usar tanto desde su computadora como desde su teléfono inteligente.
- Google Hangouts: también se puede utilizar desde el navegador o desde el móvil.
- Skype: es la primera aplicación de videoconferencia de la industria. Ha sido mejorado con el tiempo y ahora se puede usar en diferentes dispositivos, como la computadora, el teléfono inteligente.

Por otra parte, Vasilejos (2018) menciona que, la educación desprovista y reducida de tecnología, concede en un ambiente monótono sin ningún estímulo, el cual corresponde al docente mediar en la interacción con las herramientas a la mano.

En la base teórica para la variable enseñanza-aprendizaje, en su definición basada Según Montero (2015) hace referencia a un proceso bilateral en el que aprender lo que se enseña es tan importante como enseñar lo que se aprende. Es decir, son dos conceptos que están relacionados y sin los cuales el otro no puede existir. Enseñar no siempre es aprender, y aprender no siempre es el resultado de enseñar. La enseñanza requiere intencionalidad. Por lo tanto, el docente en su rol de estar al frente de la clase para ayudar a los estudiantes a aprender, utilizando su estrategia formulada en la programación didáctica. Por ende, el docente tiene un papel relevante en la sociedad, ya que dedica toda su formación académica a ser una especie de mediador de conocimientos y contribuir no solo al proceso de aprendizaje del alumno, sino también a su desarrollo como ciudadano.

En este mismo orden de ideas, Tabile et al. (2017) mencionan que, el aprendizaje como un asunto dinámico e interactivo del niño con el mundo que le rodea, garantizándole la apropiación de conocimientos y estrategias adaptativas a partir de sus iniciativas e intereses y de los estímulos que recibe de su entorno social. Asimismo, los docentes tienden a caracterizar la responsabilidad de la dificultad de aprendizaje en la familia y en el propio alumno y no solo creen en la influencia positiva de las dinámicas, sino que también consideran los deberes como un excelente estímulo para el aprendizaje.

Montero (2015) dice que enseñar sólo tiene sentido cuando implica aprender, por lo que es necesario saber cómo enseña el profesor y comprender cómo aprende el alumno. Solo así puede darse el proceso educativo y el alumno podrá aprender a pensar, sentir y actuar. No hay aprendizaje sin motivación, por lo que un alumno está motivado cuando siente la

necesidad de aprender y, a través de esta necesidad, el alumno se dedica a las tareas hasta sentirse satisfecho.

Según Robert Marzano (2005) hace mención que en el aprendizaje es importante seguir este modelo debido a que se considera completo para guiar <sup>1</sup> el proceso de enseñanza y aprendizaje sirviendo como base <sup>55</sup> en sus cinco dimensiones de aprendizaje, las mismas les ayudaran a los estudiantes en: Centrarse en el aprendizaje, estudiar el proceso de aprendizaje y el plan de estudios, instrucción y evaluación que aborden los cinco aspectos críticos del aprendizaje.

Para el modelo teórico para la variable enseñanza-aprendizaje, se basó en el creado y ampliado por Marzano (2005), el cual <sup>36</sup> supone que el aprendizaje es el resultado de la interacción de cinco categorías diferentes de pensamiento. Llama a estas categorías de pensamiento las "Dimensiones del Aprendizaje". Demuestra la operatividad didáctica de las nociones constructivistas, ya que el aprendizaje <sup>36</sup> se integra con la creación del propio conocimiento a partir de experiencias anteriores. Se <sup>36</sup> supone que el aprendizaje es el producto de cinco dimensiones o tipos de pensamiento para <sup>1</sup> que los educadores logren resultados observables y agradables. Los cinco componentes del aprendizaje son metáforas de cómo funciona el cerebro durante el aprendizaje. Estas características del pensamiento deben dejar claras dos cosas: en primer lugar, los profesores deben proporcionar <sup>1</sup> actividades que ayuden a los alumnos a desarrollar los procesos pertinentes; y en segundo lugar, los alumnos pueden estudiar y practicar con determinación hasta que actúen.

En este modelo, el aprendizaje, en sus dimensiones, permitirán a los educadores lograr resultados concretos y satisfactorios, y también se considera productivo, es decir, los estudiantes son capaces de crear ideas, desarrollarlos y resolver el problema. El proceso de enseñanza está diseñado para desarrollar <sup>4</sup> la capacidad de las personas para analizar, cuestionar y actuar sobre la realidad con el fin de hacer contribuciones positivas y efectivas a los proyectos sociales participativos.

En el paradigma de aprendizaje constructivista, las herramientas tecnológicas se combinan con modelos de instrucción en los que los individuos, además de <sup>52</sup> asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, forman y estructuran lo que aprenden, entendiendo



29

que el papel del docente es facilitar el aprendizaje. Asimismo, es apropiado que la información sea seleccionada como intermediaria, es decir, su papel es guiar al sujeto para que construya una estructura de pensamiento y un modo de resolver los problemas. La información juega un papel activador en el funcionamiento mental, pero no es una meta en sí misma. Los libros de texto juegan un papel importante tanto en la enseñanza como en el aprendizaje porque, en la mayoría de los casos, no existe una interacción cara a cara directa y simultánea entre profesores y alumnos. Lo anterior significa que los intercambios educativos que se establecen entre educadores y estudiantes se dan a través del uso de medios y materiales que reflejan contenidos e información educativa, así como acciones de formación académica.

57

De una manera realista y orientada a los problemas para que los estudiantes puedan entenderlo y mejorarlo. Este enfoque reemplaza ventajosamente los cursos que priorizan la memorización para luego ser reproducidas, cuyo aporte de este modelo al diseño curricular a nivel de aula debe organizarse y desarrollarse de manera modular, respondiendo a la filosofía integradora de buscar la unidad, vinculando carreras con carreras.

Con base a lo anterior, este “Modelo Dimensional de Aprendizaje” tiene en cuenta el énfasis en la importancia de que los individuos o grupos apliquen contenidos al área real de desarrollo de los estudiantes, por lo que podemos reconocer esa información diferente y aplicar la pertinencia de actividades que permitirán a los estudiantes integrar nuevos conocimientos de estas experiencias previas, las cuales deben ser impulsadas por el docente porque, como recordaremos, actúa como un facilitador para que los estudiantes puedan realizar cada proyecto o metas específicas del curso, y al integrar estas actividades es la forma en que podemos verificar que ha logrado esas metas.

Se debe tener presente que, el aprendizaje de un modelo dimensional se basa en los principios de un enfoque constructivista. El modelo asume que el aprendizaje se integra construyendo su propio conocimiento a partir de su experiencia previa, producto de la interacción de cinco ideas que Marzano llama la dimensión del aprendizaje, cuyos componentes fundamentales del modelo entre ellas se describen los siguientes:

80

- Reflexiones relacionadas con las actitudes y percepciones positivas del aprendizaje.

- Ideas relacionadas con la adquisición e integración de conocimientos.
- Reflexiones sobre el perfeccionamiento y la profundización del conocimiento adquirido e integrado.
- Ideas relacionadas con la aplicación significativa del conocimiento.
- Pensar en el contexto de los hábitos mentales productivos.

Con respecto a los aspectos normativos que circundan a la variable enseñanza-aprendizaje, en base a la normativa actualizada de la Ley N° 30220 (Ley Universitaria), publicada en el diario (oficial) de El Peruano (2022), en su “Artículo 47. Modalidades para la prestación del servicio educativo”, el cual indica que, los objetivos de las estrategias de prestación de servicios educativos universitarios, y adaptar los programas universitarios a una variedad de requisitos educativos. Tanto la modalidad presencial como la semipresencial incorporan los procesos de interacción entre alumnos y profesores en el mismo lugar físico y en tiempo real, donde se distinguen procesos de interacción con soporte tecnológico que soportan el aprendizaje virtual permitidos para cada programa académico, según lo determine la SUNEDU en la normatividad correspondiente, sin desnaturalizar la modalidad.

En cuanto a las soluciones tecnológicas que facilitan el aprendizaje autónomo, permiten el involucramiento simultáneo o diferido entre estudiantes y docentes que caracteriza a la modalidad a distancia o no presencial. Esta modalidad admite que las actividades de interacción se realicen en el mismo lugar físico y en tiempo real sin desnaturalizarlas, siempre y cuando el programa de estudios no supere la proporción máxima de créditos presenciales especificada por la SUNEDU en la ley aplicable.

El mismo, artículo (Art, 47) advierte que, todas las estrategias de impartición deben apegarse a criterios fundamentales de excelencia que garanticen la prestación de servicios educativos de primer nivel. Por ello, la SUNEDU establece los estándares esenciales de calidad -generales y específicos- que deben alcanzar todos los programas de estudio en todos los formatos, donde también autoriza la oferta educativa de cada institución cuando ésta conduce a un grado académico o a un segundo grado profesional especializado. De esta manera, la SUNEDU crea los parámetros para la prestación excepcional de servicios educativos utilizando marcos y enfoques novedosos, en que también evalúa y regula su calidad, tal es el caso del Artículo 3 fue incorporado por el Decreto Legislativo N° 1496, publicado el 10 de mayo de 2020.



Las <sup>3</sup> dimensiones de la variable enseñanza-aprendizaje, la Dimensión 1: <sup>4</sup> Actitudes y percepciones, los autores Alas y Álvarez (2020) mencionan la importancia de asegurarse de que la motivación del estudiante sea relevante para el tema para que pueda ser abordado. Asimismo, la competencia y la cognición se ven directamente afectadas, por lo que la capacidad de aprendizaje del alumno disminuye, por lo que se siente inseguro y es probable que no pueda aprender de manera efectiva. Por lo tanto, un elemento clave del aprendizaje de los estudiantes es la motivación en todas las situaciones. Además de las actividades anteriores, existen diversas estrategias didácticas que ayudan a desarrollar esta dimensión, tales como: <sup>25</sup> actividades de enfoque introductorio como: anécdotas, juegos, noticias, fragmentos de lectura, experiencias. También puede usar preguntas didácticas exploratorias o escritas, lluvia de ideas, debates didácticos, etc.

Según Marzano (2005), el siguiente diagrama muestra las dimensiones del aprendizaje, tales como: a) Destacar el carácter horizontal de dos de ellos (<sup>7</sup> actitudes y percepciones); b) Adquirir e integrar conocimientos; c) Actitudes y percepciones de aprendizaje y hábitos mentales) y la diferencia entre los dos; d) El proceso de adquirir, profundizar, ampliar y hacer un uso significativo de conocimiento.

<sup>3</sup> En la Dimensión 2: Adquirir e integrar el conocimiento, contrasta entre el conocimiento procedimental y el declarativo, refiriéndose a la lógica necesaria para adquirir y aplicar la información. Además de tener que ser aprendida, la nueva información también tiene que incorporarse a los conocimientos existentes y almacenarse en la memoria a largo plazo. Los profesores deben diferenciar el material que enseñan, ya que hay muchos tipos distintos de procesos mentales en juego (Marzano, 2005).

Para Alas y Álvarez (2020) esta dimensión pretende <sup>13</sup> que el estudiante adquiera nuevos conocimientos a partir de lo que ya sabe. Cuando los estudiantes adquieren <sup>13</sup> nueva información, necesitan ser guiados para relacionarla con sus conocimientos previos; en otras palabras, aprendizaje significativo. Para que el aprendizaje del conocimiento, la habilidad, la habilidad y la actitud sea significativo, el estudiante debe ser guiado <sup>13</sup> a través de un modelo o serie de pasos para que el conocimiento, la habilidad o la actitud puedan ser eficientes, interiorizados y, en última instancia, fáciles de llevar a cabo. Así, las estrategias de enseñanza-aprendizaje para desarrollar la dimensión 2 pueden <sup>13</sup> ser: discursos, lecturas,

exposiciones con diferentes señalizaciones, ilustraciones, gráficos, preguntas preliminares, organizadores gráficos como el mapa conceptual y mental, cronogramas, etc.; es decir, estrategias que le permitan al estudiante adquirir conocimientos declarativos y procedimentales.

<sup>2</sup> La Dimensión 3: Extender y refinar el conocimiento, en el cual el manejo de estas habilidades permite un análisis más riguroso de lo asimilado (conocimiento) y ampliándolo entre las distintas áreas de conocimiento y con la vida cotidiana del aprendiz. Incluye habilidades como elaboración de argumentos, comparar, análisis de errores, clasificar, perspectivas, inducción, reconocimiento, aplicación de abstracciones, así como deducción (Marzano, 2005).

En este sentido, Alas y Álvarez (2020) sostiene <sup>4</sup> el aprendizaje no se limita a los conocimientos en su adquisición, sino que debe ser procesado, es decir, ampliado y refinado. Esta dimensión busca analizar con rigor <sup>25</sup> el conocimiento a través de un proceso de razonamiento después de haberlo adquirido para comprender y refinar la información. Las estrategias educativas para desarrollar esta dimensión pueden ser actividades verbales, como organizadores gráficos, <sup>4</sup> como tablas de comparación y matrices de clasificación, y tareas estructuradas, como resúmenes y listas de ideas principales.

<sup>2</sup> Para la Dimensión 4: Uso significativo del conocimiento, el modelo distingue entre cinco procesos conducente al logro de este objetivo: toma de decisiones, investigación, invención, resolución de problemas, donde se reconoce macroprocesos (Marzano, 2005). Para demostrar que el aprendizaje es efectivo, se debe identificar el uso del conocimiento en el desarrollo de tareas específicas. Asegurándose en sí, que se use el conocimiento de manera significativa en contextos que sean significativos para ellos.

El compromiso aumenta cuando los estudiantes utilizan el conocimiento en entornos del mundo real. Muchos estudiantes solo hacen su tarea porque se les asigna, pero cuando el conocimiento se vuelve significativo y útil, se logra un mayor nivel de comprensión y desarrollo de habilidades. Esta dimensión se basa en estrategias de desarrollo educativo: <sup>34</sup> simulaciones, estudios de casos, métodos de proyectos, aprendizaje presencial, aprendizaje

basado en problemas, aprendizaje basado en tecnologías, investigación, así como la tutoría (Alas y Álvarez, 2020).

Para la Dimensión 5: Hábitos mentales, tiene que ver con el desarrollo de la mentalidad adecuada para fomentar el pensamiento crítico, imaginativo y metacognitivo, especialmente para la autorreflexión y la autoconciencia de los propios procesos intelectuales (Marzano, 2005). Además, su propósito principal es crear hábitos mentales en el estudiante que le permitan ser consciente del aprendizaje a través del pensamiento crítico, creativo y autorregulado, controlando así su comportamiento. Las estrategias de aprendizaje para desarrollar esta dimensión pueden monitorearse y evaluarse utilizando estrategias metacognitivas, como discusiones, tablas de memoria, historial de lecciones, memoria, líneas de aprendizaje, termómetro de progreso y preguntas relacionadas con la metacognición (Alas y Álvarez, 2020).

En resumen, existen varios programas para enseñar a pensar, algunos que enfatizan el aprendizaje de habilidades intelectuales, sin referencia directa al contenido, cuyos elementos de instrucción que forman parte del currículo escolar. Otros, sin embargo, tratan de impartir las habilidades intelectuales impartidas por el contenido escolar y las utilizan como portadores de pensamiento. Son los llamados programas de infusión de pensamiento (Marzano, 2005).

Para las definiciones de términos básicos, se tienen:

Actitud hacia las tecnologías. Es la declaración de una opinión favorable o desfavorable sobre las tecnologías, que son los elementos esenciales que influyen en la forma en que los individuos ven y actúan en relación con cada faceta de nuestro mundo tecnológico. La compleja disposición de opiniones evaluativas, sentimientos y propensión a determinados comportamientos que conforman las actitudes hacia la tecnología (Albitres et al., 2021).

Actitud. Es un juicio sobre cualquier cosa que se expresa con cierto grado de intensidad y puede ser positivo, negativo o mixto. Se refiere a la manera, temperamento, estado de ánimo, inclinación u orientación de una persona o cosa, especialmente en la mente. (Albitres et al., 2021).

Educación de emergencia remota. El concepto de actividad educativa remota de emergencia implica la producción de soluciones didácticas y actividades totalmente remotas (digitales) para permitir el acceso a los contenidos que minimice los efectos del aislamiento social en este proceso, como, por ejemplo, las clases virtuales, cuando son realizadas en tiempo real por el docente de cada materia en determinados horarios y días (Lozano et al., 2021).

Educación Superior. Se refiere a los diversos tipos de educación que están a cargo de las universidades e institutos, incluyendo no sólo los cursos de pregrado, sino también los de posgrado, y otras formaciones orientadas a la especialización, renovación y progreso científico, y a una cultura de profesionales, científicos y docentes con educación superior (Carneiro et al., 2021).

Enseñanza - aprendizaje: Alude a un proceso bidireccional en el que tanto recibir como dar educación son esenciales. En otras palabras, son dos conceptos entrelazados y dependientes el uno del otro (Montero, 2015)

Entorno de aprendizaje virtual (EVA). El EVA es un conjunto de herramientas disponibles en internet que posibilita un entorno de enseñanza. Son contenidos, plataformas, cursos y mecanismos de interacción entre estudiantes y profesores. Además, representa conjunto de herramientas es transformar el aula física en una online, en la que el alumno tenga acceso a estos contenidos educativos y el profesor pueda supervisar este proceso (School Managemnet, 2022).

Hábito mental. Es basado a comportamiento cíclico y/o regularmente repetitivo con poco o sin razonamiento, que se aprende, en lugar de mencionarse de forma innata (Marzano, 2005).

Habito. Se denomina así a cualquier actividad que se repite de forma constante a lo largo del tiempo. Debe quedar claro que un hábito exige un grado de regularidad equivalente al individuo que lo posee y no sólo una conducta diligente (Marzano, 2005).

Herramientas tecnológicas. Son agregados que facilitan la resolución de actividades cotidianas, como corregir pruebas cerradas; que traigan más interactividad y practicidad a

las aulas, atrayendo la atención de los estudiantes, especialmente de aquellos que nacieron en el contexto de esta revolución tecnológica que, facilitan el aprendizaje a través de las mismas (Albitres et al., 2021).

Manejo de herramientas tecnológicas: Ayuda a docentes y estudiantes a aprovechar lo mejor que ofrece el mundo digital para enriquecer conocimientos, explorar nuevos temas y mejorar el proceso de aprendizaje. Además, son excelentes como apoyo para los estudiantes cuando están lejos de los maestros (Lozano et al, 2021).

Rol del docente: El docente es una figura importante en la escuela y en la sociedad, ya que son estos agentes los que forman ciudadanos que construirán el futuro. Con el paso de los años y la necesidad de un aprendizaje más cercano, el perfil de este profesional ha cambiado y ya no es tan técnico y muchas veces frío, volviéndose más cercano a los alumnos, centrándose en los aspectos cognitivos y emocionales (Villafuerte, 2020).

TIC's: Las tecnologías emergentes promoverán la expansión de las fronteras sensoriales y de la capacidad cognitiva humana, mientras que la tecnología escolar potenciará el desarrollo sensorial. El uso de herramientas tecnológicas, que han experimentado una enorme alteración técnica, está transformando visiblemente el discurso textual y las prácticas docentes (Vasilejos, 2018).

En la formulación de hipótesis, se tienen:

Hipótesis general

H<sub>G</sub>: La educación de emergencia remota influye positiva y significativamente en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de una institución de educación superior, 2022.

H<sub>0</sub>: La educación de emergencia remota no influye positiva y significativamente en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de una institución de educación superior, 2022.

Hipótesis 1

H<sub>1</sub>: El nivel alcanzado de la educación de emergencia remota es intermedio en los estudiantes de una IES, 2022.

Ho: El nivel alcanzado de la educación de emergencia remota y sus dimensiones no es intermedio en los estudiantes de una IES, 2022.

#### Hipótesis 2

HE2: El nivel alcanzado en la enseñanza-aprendizaje es intermedio en los estudiantes de una IES, 2022.

Ho: El nivel alcanzado en la enseñanza-aprendizaje no es intermedio en los estudiantes de una IES, 2022.

#### Hipótesis 3

HE3: El rol del docente influye positiva y significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de una IES, 2022.

Ho: El rol del docente no influye positiva y significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de una IES, 2022.

#### Hipótesis 4

HE4: La actitud hacia las tecnologías influye positiva y significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de una IES, 2022.

Ho: La actitud hacia las tecnologías no influye positiva y significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de una IES, 2022.

#### Hipótesis 5

HE5: El manejo de herramientas tecnológicas influye positiva y significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de una IES, 2022.

Ho: El manejo de herramientas tecnológicas no influye positiva y significativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de una IES, 2022.

#### Hipótesis 6

HE6: La educación de emergencia remota influye positiva y significativamente en las actitudes y percepciones de los estudiantes de una IES, 2022.

Ho: La educación de emergencia remota no influye positiva y significativamente en las actitudes y percepciones de los estudiantes de una IES, 2022.

#### Hipótesis 7

HE7: La educación de emergencia remota influye positiva y significativamente en adquirir e integrar el conocimiento de los estudiantes de una IES, 2022.

Ho: La educación de emergencia remota no influye positiva y significativamente en adquirir e integrar el conocimiento de los estudiantes de una IES, 2022.

#### Hipótesis 8

H<sub>E8</sub>: La educación de emergencia remota influye positiva y significativamente en <sup>7</sup> extender y refinar el conocimiento de los estudiantes de una IES, 2022.

H<sub>O</sub>: <sup>7</sup> La educación de emergencia remota no influye positiva y significativamente en extender y refinar el conocimiento de los estudiantes de una IES, 2022.

#### Hipótesis 9

H<sub>E9</sub>: La educación de emergencia remota influye positiva y significativamente <sup>2</sup> en el uso significativo del conocimiento de los estudiantes de una IES, 2022.

H<sub>O</sub>: La educación de emergencia remota no influye positiva y significativamente <sup>2</sup> en el uso significativo del conocimiento de los estudiantes de una IES, 2022.

#### Hipótesis 10

H<sub>E10</sub>: La educación de emergencia remota <sup>28</sup> influye positiva y significativamente en los hábitos mentales de los estudiantes de una IES, 2022.

H<sub>O</sub>: La educación de emergencia remota no <sup>28</sup> influye positiva y significativamente en los hábitos mentales de los estudiantes de una IES, 2022.



## <sup>1</sup> II. METODOLOGÍA

### 2.1. Objeto de estudio

El objetivo es determinar la influencia de la V1\_Educación remota de emergencia sobre la V2\_Enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de una IES, siendo necesario recurrir a el método hipotético-deductivo y a un tipo de investigación básica sin la manipulación o alteración de las variables (no experimental), cuantificándolas (enfoque), y buscando su explicación de las observaciones (nivel explicativo) en un tiempo (transversal), usándose dos cuestionarios aplicados a 80 estudiantes.

En el diseño metodológico, se inicia señalando que es Básica (tipo de investigación), ya que genera aportes referidos a nuevos conocimientos que dieron paso a la explicación V1\_ERE y su influencia sobre V2\_EA en estudiantes (educación superior), en la que se no generó una aplicación práctica, implicando obtención de los hallazgos, cuyos datos recolectados fueron un único tiempo (transversal). Se argumenta en base a Gabriel (2017), donde “la investigación básica, pura, teórica o dogmática, se caracteriza porque parte de un marco teórico; la finalidad radica en formular nuevas teorías o modificar las existentes, en incrementar los conocimientos científicos o filosóficos, pero sin contrastarlos con ningún aspecto práctico” (p.145). Esto se refiere a una aproximación de las situaciones que, a partir de los aportes teóricos presentes, crearon una base comparativa de los hallazgos encontrados.

Fue cuantitativo (enfoque), debido que se ponderaron información y opiniones en números (cuantificar) mediante la codificación oportuna, revelando la explicación V1\_ERE y su influencia sobre V2\_EA. Es decir, se consideraron un estudio transversal, con enfoque cuantitativo, que describieron una realidad a través de datos numéricos, con el objetivo de evaluar educación remota de emergencia y su impacto (causal correlacional) en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes superior, sin la alteración, manipulación, ni alteración alguna (no experimental)

El tipo de método utilizado en la investigación es hipotético-deductivo porque, según Bernal (2010), significa la cuantificación de opiniones y datos utilizando las técnicas estadísticas más simples como recursos de análisis. Así que, el hipotético parte desde la

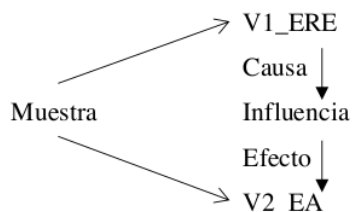
estadística descriptiva hasta las más avanzadas herramientas de estadística inferencial para falsear o verificar las hipótesis formuladas con el fin de sacar las conclusiones adecuadas que se comparen con los hechos.

Asimismo, Gabriel (2017) argumentó que el deductivo es “aplicable a todas las ciencias de hechos, llámese fácticas (...), deducidas a partir de teorías generales, con la intención de incrementar el cuerpo de las teorías que les dan lugar, para generar más conocimientos científicos” (p.107). Sigue una cadena descendente de razonamiento, pasando de un análisis general a un análisis específico, y luego a la conclusión; y utiliza argumentos, en los que se extrae una tercera premisa lógicamente resultante de un conjunto de premisas (Fredricks et al., 2016). En consecuencia, este enfoque es racionalista, lo que supone que la razón puede utilizarse para generar conocimiento.

El diseño fue <sup>1</sup> no experimental causal correlacional de corte transeccional, ya que no se manipularon las variables, como dice Hernández et al (2014), “La investigación no experimental es el estudio de variables sin manipulación intencional, observadas en su entorno natural para analizar ellos” (p. 152). De este modo, se analizaron las variables tal como se encuentran sin la debida estimulación para cambiar su contexto natural.

Además, se consideró un alcance <sup>16</sup> explicativo, tal como lo dice Hernández et al. (2014), mencionan que sus intereses se centran en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o cómo una variable afecta a otra, es decir, cómo afecta V1. Educación de emergencia remota sobre V2. Enseñanza-aprendizaje y a sus respectivas dimensiones en base a la manera de como lo perciben <sup>1</sup> los estudiantes de una institución de educación superior.

A continuación, el presente diagrama hace referencia una investigación de nivel explicativo:



Cabe señalar que el presente estudio tuvo un corte transeccional donde se midieron a los participantes en un sólo tiempo.

Para la población, este estudio contó con la participación de 100 estudiantes del nivel superior. Con base en lo planteado por Hernández et al. (2014), la población representa “un conjunto de todos los casos que concuerdan con ciertas especificaciones” (p.174).

La muestra es de 80 estudiantes, la cual se calculó para una población limitada mediante la fórmula abajo expresada, teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión del estudio, donde se aceptaron las respuestas de los estudiantes que se reportaron estar matriculados en el programa vigente en la institución de educación superior. Es así como Hernández et al. (2014) definen una muestra como: “el subgrupo del universo o población del cual se recolectan datos y debe ser representativo de la misma”. (p. 173). Su cálculo se establecerá mediante la siguiente formula:

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

Donde:

|                         |                          |
|-------------------------|--------------------------|
| Número de muestra       | n = 80 estudiantes       |
| Tamaño de la población  | N = 100 estudiantes      |
| Nivel de confianza      | Z = 1.96 (95% confianza) |
| Probabilidad de éxito   | p = 0.5 (50%)            |
| Probabilidad de fracaso | q = 0.5 (50%)            |
| Error máximo admisible  | d = 5%                   |

Para el muestreo, al utilizarse la fórmula, se trató de un muestreo probabilístico, cuyos participantes fueron seleccionados de forma aleatoria simple. De este modo, Hernández et al. (2014), “se refiere a un subgrupo de la población en el que todos los elementos tienen la misma probabilidad de ser seleccionados” (p. 175).

A continuación, los principales criterios:

- Estudiante activo <sup>17</sup> de la institución de educación superior para el período del año 2022. (Inclusión)
- Estudiante con motivación a participar. (Inclusión)
- Estudiante activo en clases virtuales. (Inclusión)
- Estudiante que por su condición particular no desea participar en el estudio. (Exclusión)

A continuación, la operacionalización de las variables:

**Tabla 1**

**Operacionalización de las variables.**

| Variable                       | Definición conceptual   | Definición operacional  | Dimensión                                  | Indicadores  | Ítems                | Instrumento  | Escala de medición   |
|--------------------------------|---|---|--|--|----------------------|--------------|--|
| Variable independiente         | Se refiere a la educación por Internet como "enseñanza a distancia", representando el nuevo avance en estos tiempos (epidémicos) los que deben dar lugar a una nueva comprensión sobre el aprendizaje en línea y a distancia (Hodges et al., 2020). | La educación remota es el contenido producido y ofrecido en línea por medio de clases virtuales, facilitadas por el docente con un horario y <b>59</b> grama establecido para que los estudiantes puedan aprender de manera eficiente en las aulas digitales y más allá. Así que, la educación de emergencia remota es medida mediante la encuesta, cuyo cuestionario fue elaborado partiendo del modelo de la Teoría de Hodges et al. (2020), teniendo 15 ítems, siendo sus dimensiones: D1_Rol del docente (5 ítems), D2_Actitud hacia las tecnologías (5 ítems), y D3_Manejo de las herramientas tecnológicas (5 ítems). | D1_Rol del docente                         | - Conocer las capacidades profesionales del docente en relación al trabajo remoto y el desarrollo con la educación virtual.<br>- Propiciar actividades dinámicas que permitan un soporte emocional agradable durante las actividades remotas | 1, 2, 3<br>4, 5      | Cuestionario | Ordinal tipo Likert<br><b>30</b><br>Opciones de respuesta:<br>1. Nunca<br>2. Rara vez<br>3. A veces<br>4. Casi siempre<br>5. Siempre |
| Educación de emergencia remota |   |   | D2_Actitud hacia las tecnologías           | - Reconocer ampliamente el concepto de herramientas digitales.<br>- Conocer sobre el manejo emocional y su relación con la Utilidad de los recursos tecnológico.   | 6, 7, 8<br>9, 10     |              | Niveles:<br><br>Adecuado (75-56), Intermedio (36-55), Inadecuado (15-35)   |
|                                |   |   | D3_Manejo de las herramientas tecnológicas | - Fomentar el interés por hacer un mejor uso de las herramientas digitales a su disposición.<br>- Conocer sobre el manejo de las aplicaciones y recursos necesarios para optimizar el aprendizaje.   | 11, 12<br>13, 14, 15 |              |  |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>La enseñanza-aprendizaje son dos conceptos que están relacionados y sin los cuales el otro no puede existir. Enseñar no siempre es aprender, y aprender no siempre es el resultado de enseñar. La enseñanza requiere intencionalidad. Por lo tanto, el docente en el rol de estar al frente de la clase para ayudar a los estudiantes a aprender, utilizando su estrategia formulada en la programación didáctica (Montero, 2015). Además, Manzano (2015), afirma que: "El aprendizaje involucra un sistema complejo de procesos interactivos que involucran cinco formas de pensar, representadas por las cinco dimensiones del aprendizaje" (p. 1).</p> | <p>La enseñanza requiere intencionalidad, donde el docente en su rol de estar al frente de la clase para ayudar a aprender en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, utilizando estrategias formuladas en la programación didáctica. Así que, es medida mediante la encuesta, cuyo cuestionario fue elaborado por Aguilar (2018), teniendo 25 ítems, siendo sus dimensiones basadas dentro del modelo teórico desarrollado por Marzano (2005), las cuales son: D1_Actitudes y percepciones, D2_Adquirir e integrar el conocimiento, D3_Extender y refinar el conocimiento</p> | <p>2 Experimenta actitudes y percepciones positivas del ambiente, en el aula.<br/>1,2,3,<br/>4,5<br/>Experimenta actitudes y percepciones positivas de las tareas, en el aula.</p> |
| <p>D1_Actitudes y percepciones</p>   | <p>6 Posee el conocimiento declarativo<br/>7 Construye modelos, da forma e interioriza el conocimiento procedimental.<br/>8 Reconoce los procesos de comparación, clasificación y abstracción.<br/>9 Utiliza razonamiento inductivo y deductivo.<br/>10 Construye fundamentos, analiza errores y perspectivas</p>  | <p>Ordinal tipo Likert<br/>30 Opciones de respuesta:<br/>1. Nunca<br/>2. Rara vez<br/>3. A veces<br/>4. Casi siempre<br/>5. Siempre</p>  |
| <p>D4_Uso significativo del conocimiento</p>   | <p>2 Toma decisiones y soluciona problemas.<br/>3 Desarrolla y genera explicaciones a fenómenos observados.<br/>4 Resuelve y analiza confusiones de un tema dado</p>   | <p>Niveles:<br/>Aceptable (93-125),<br/>Regular (59-92),<br/>Deficiente (25-58).</p>   |
| <p>D5_Hábitos mentales</p>   | <p>7 Posee pensamiento crítico.<br/>8 Domina el pensamiento creativo.<br/>9 Utiliza el pensamiento autorregulado</p>   | <p>Cuestionario<br/>11, 12<br/>13, 14<br/>15<br/>21, 22<br/>23, 24<br/>25</p>  |

## <sup>1</sup> 2.2. Instrumentos, técnicas, equipos de laboratorio de recojo de datos

En la presente se consideró oportuno la utilidad de la técnica de la encuesta para la recolección de información. Por ende, se puede expresar de la siguiente manera: “Es una técnica que se desarrolló con el fin de obtener datos de varias personas cuyas opiniones impersonales interesan al investigador” (Oseda, 2008, p. 127).

Como instrumento, se consideró al cuestionario representó una herramienta para ayudar en la recopilación de información necesaria para llevar a cabo esta investigación. De esta forma, Sautú (2007) afirma: “Un instrumento de medida adecuado es aquel que registra lo que representan en la conceptualización de las variables que en última instancia se supone que el investigador contrasta a través de las hipótesis de estudio” (p.71).

Seguidamente, los cuestionarios:

- Cuestionario para la V1\_ERE. Es de elaboración propia de la autora (Hilda Rocio Mendoza Jimenez) en base a las dimensiones e indicadores de la Teoría de Hodges et al. (2020), el consta de 15 ítems: D1\_Rol del docente (1-5), D2\_Actitud hacia las tecnologías (6-10), D3\_Manejo de las herramientas tecnológicas (11-15); teniendo como alternativas cerradas y únicas (nunca=1, rara vez=2, a veces=3, casi siempre=4, siempre=5), siendo los niveles: adecuado (75-56), intermedio (36-55), inadecuado (15-35).
- Cuestionario para la V2\_EA. Fue elaborado por Aguilar (2018) de acuerdo a la dimensiones e indicadores de la Teoría de Marzano (2005). Consta de 25 ítems: D1\_Actitudes y percepciones (1-5), D2\_Adquirir e integrar el conocimiento (6-10), D3\_Extender y refinar el conocimiento (11-15), D4\_Uso significativo del conocimiento (16-20), D5\_Hábitos mentales (21-25); teniendo como alternativas cerradas y únicas (nunca=1, rara vez=2, a veces=3, casi siempre=4, siempre=5), siendo los niveles: aceptable (93-125), regular (59-92), y deficiente (25-58). Además, fue validado, en su contenido, en el trabajo de (Aguilar, 2018), por jueces (Juicio de Expertos), siendo el veredicto de admisible, cuya prueba piloto,



se encontró <sup>4</sup> un coeficiente (Alfa de Cronbach) de 0.798, indicando fuerte fiabilidad.

En lo referente a la Validez, los especialistas fueron tres: Clara Antonia Vizalote Ubilluz, Rocio del Pilar Custodio Quiroz, Rubén Enrique Infante Gil; los que inspeccionaron a los respectivos ítems de cada instrumento, y en el cual se darán sugerencias con el fin de ser más consistente (coherencia y suficiencia) al mismo. Es de resaltar, que ambos instrumentos fueron sometidos a la revisión de su contenido, cuyo trámite fue de aceptable.

Para la fiabilidad, se usó el Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) en el SPSS, siendo la indicada para el cálculo de la consistencia interna. En este caso, para ambos instrumentos, la prueba piloto arrojó un  $\alpha=0.86$  para el Cuestionario para la V1\_ERE, y de  $\alpha=0.91$  para el Cuestionario para la V2\_EA comprobándose una fuerte y alta confiabilidad, respectivamente.

### 2.3. Análisis de la información

En cuanto a los procedimientos a seguir, se realizaron después de que se aplicaron las herramientas (instrumentos), luego se analizaron minuciosamente y se transcribieron de manera sistemática y ordenada en una base de datos, produciendo tablas y gráficos correspondientes, y otros análisis estadísticos descriptivos e inferenciales, que dan como resultado pruebas de hipótesis.

Google Forms fue la plataforma digital utilizada para recibir los datos de cada participante al poner a disposición el cuestionario en línea. Además, se utilizó el término declaración de consentimiento, que es el documento más importante en cuanto al aspecto ético de un proyecto de investigación y cuyo uso garantiza los derechos de los participantes del estudio. Por lo tanto, este término se usó para explicar a los participantes todo el proceso por el que pasan para aceptar responder el cuestionario. Finalmente, se transcribieron el análisis de los respectivos resultados, y finalmente se hacen las recomendaciones correspondientes.

En lo referente al análisis de la información, se codificaron en el software Microsoft Excel, donde los datos también se presentaron en una hoja en tablas. Estos luego se compilaron en el programa IBM SPSS Statistics V.26, cuyos análisis <sup>5</sup> se llevó a cabo en el

mismo programa, mediante el cual se calcularon los valores medios aritméticos, las desviaciones estándar y la dispersión para todos los datos de la muestra.

Cabe mencionar que las alternativas de las preguntas de los instrumentos utilizados se convierten en códigos numéricos y luego se examinó su distribución normal mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, para contrastar las hipótesis, confirmando el uso de la Prueba de Regresión Logística Ordinal, cuyo objetivo fue evaluar la educación de emergencia remota y su influencia en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de una institución de educación superior.

#### **2.4 Aspectos éticos en investigación**

Desde un punto de vista filosófico, la ética siempre ha tratado de comprender y ofrecer normas sobre cómo deben actuar las personas. Así lo afirma Guerrero (2019), para que la actividad humana sea justa, debe estar mediada de forma que sea beneficiosa para todos, o que cada una de las personas que participan en la acción sea tenida en cuenta de forma justa. Así que, cada persona o grupo que participa en la acción debe tener su espacio garantizado de forma independiente y lógica. Estas normas se centran en que la actividad se desarrolle de la mejor manera, es decir, de la forma más adecuada, y no en que sea impecable.

Se sugiere que tales principios conduzcan al enfoque más apropiado, describiendo las normas y regulaciones para la investigación que involucra a individuos, de acuerdo con las exigencias del código de ética de la misma institución (UCT). En consecuencia, la acción incorpora la autonomía, la no maleficencia, la beneficencia y la justicia, estos cuatro referentes éticos fundamentales, tanto desde una perspectiva individual como grupal. De esta manera, la investigación implica a estudiantes, los cuales debe adecuarse a los principios científicos que la sustentan y a las opciones del mundo real para hacer frente a las incertidumbres. Para ello, el formulario de consentimiento libre e informado es una herramienta utilizada por los mismos, para expresar su aprobación para participar en la investigación.

Pueden hacerlo por sí mismos o a través de sus representantes legales, donde al utilizar la frase del consentimiento, el encuestado debe afirmar que se le ha dado una explicación clara, completa y por escrito del propósito, los objetivos y los métodos del estudio. Además,

se le sigue informando <sup>3</sup> sobre: la libertad de participar o no en la investigación, la garantía de que esta libertad no tendrá repercusiones inmediatas o a largo plazo, y la posibilidad de retirar el permiso en cualquier momento a lo largo del estudio sin incurrir en gastos o pérdidas. Además, la garantía de que no será reconocido y de que la información relativa a <sup>3</sup> la privacidad, la protección de la imagen y la no estigmatización se mantendrá en secreto, y cuyo acceso a los datos de la investigación sin restricciones en cualquier momento del proceso. En estas circunstancias, el entrevistado debe considerarse libre e informado para dar su consentimiento (Guerrero, 2019).

## 2 III. RESULTADOS

### 3.1. Resultados descriptivos

**Tabla 2**

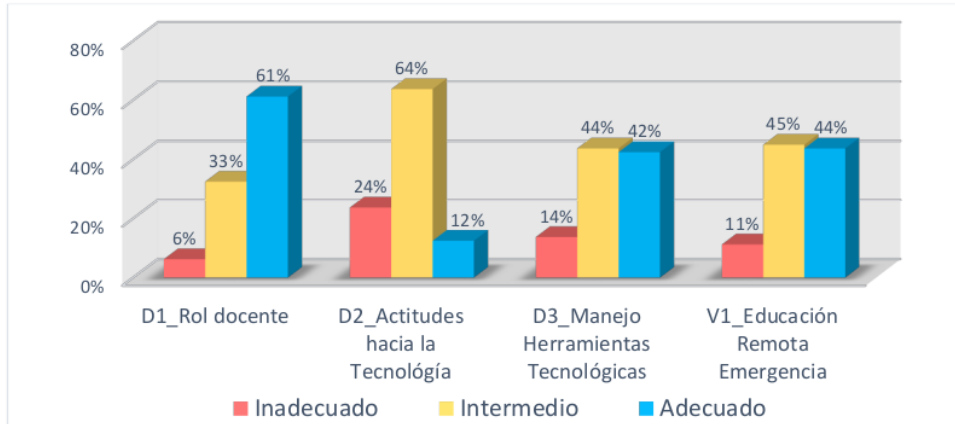
*Niveles de la VI\_Educación remota de emergencia y sus dimensiones.*

|                    | D1.<br>Rol del docente |             | D2.<br>Actitudes hacia la<br>tecnología |             | D3.<br>Manejo<br>herramientas<br>tecnológicas |             | V1.<br>Educación remota<br>de emergencia |      |
|--------------------|------------------------|-------------|---|-------------|---|-------------|--|------|
|                    | fi                     | %           | fi                                      | %           | fi  | %           | fi                                       | %    |
| Inadecuado         | 5                      | 6%          | 19                                      | 24%         | 11  | 14%         | 9  | 11%  |
| Intermedio         | 26                     | 33%         | 51                                      | 64%         | 35  | 44%         | 36                                       | 45%  |
| Adecuado           | 49                     | 61%         | 10                                      | 12%         | 34  | 42%         | 35                                       | 44%  |
| <b>2<br/>Total</b> | <b>80</b>              | <b>100%</b> | <b>80</b>                               | <b>100%</b> | <b>80</b>                                     | <b>100%</b> | 80                                       | 100% |

*Nota.* Datos del Cuestionario VI\_Educación remota de emergencia.

**Figura 1**

*Porcentajes de los niveles de la VI\_Educación remota de emergencia y sus dimensiones.*



**Descripción.** Para la D1. Rol del docente, el 61% de los estudiantes universitarios evaluados percibieron un nivel adecuado, les sigue el nivel medio con el 33%, y el nivel

inadecuado con el 6%; indicando que la mayoría consideraron la relevancia oportuna de la <sup>2</sup> implementación de la educación remota para lograr el aprendizaje significativo, mejorando este último, siendo agradable las aulas virtuales propiciando la adquisición de nuevos conocimientos a través estrategias utilizadas por el docente.

En la D2. Actitudes hacia la tecnología, casi dos tercios (64%) de los estudiantes percibieron tener buenas actitudes (nivel medio), el 24% consideraron estar en el nivel inadecuado, y el 12% en el nivel adecuado. Estas cifras indicaron que, los diversos equipos usados son de utilidad, pero han presentado inconvenientes con las plataformas tecnológicas al momento de recibir e intercambiar información y que estos recursos tecnológicos no han servido del todo como ayuda indispensable para la consolidación de los contenidos y la adquisición de los aprendizajes debido a las dificultades que se presentan con las tecnologías no vanguardistas de sus equipos.

Para la D3. Manejo herramientas tecnológicas, el 44% manifestó estar en el nivel intermedio (44%), continua en ese orden y casi con el mismo valor anterior (42%) para el nivel adecuado, y en menor proporción el nivel inadecuado (14%). Con estas cifras se puede deducir que, en ocasiones se lograron resolver dificultades con las tecnologías durante el desarrollo de las clases, cuyas herramientas tecnológicas fueron parcialmente significativa en el desempeño académico. Ante todo, el manejo de estos recursos no fueron del todo el más óptimo, ya que la participación de los compañeros fue inadecuado al momento de desarrollar proyectos o planes para el aprendizaje.

Para la V1\_Educación remota de emergencia, los estudiantes universitarios optaron predominantemente por las alternativas intermedias; es decir, el 45% percibieron estar en este nivel, seguido por el 44% para el nivel adecuado, y el 11% para el nivel inadecuado. En resumen, la mayoría de los estudiantes están de acuerdo que han recibido nuevos conocimientos sobre la enseñanza con la educación en línea, ha sido relevante en estos tiempos y necesaria en su formación.

**Tabla 3**

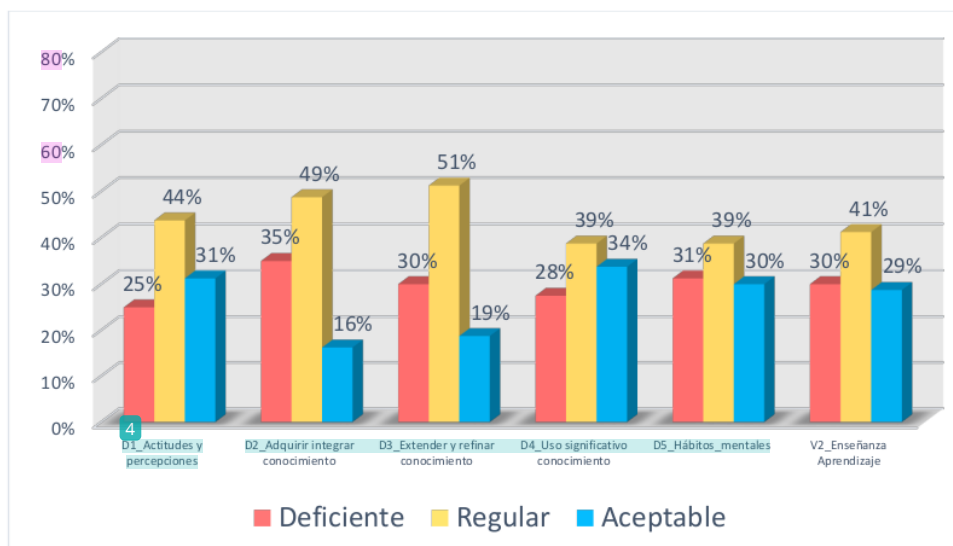
*Niveles de la V2\_Enseñanza-Aprendizaje y sus dimensiones.*

|            | D1. Actitudes y percepciones |      | D2. Adquirir e integrar conocimiento |      | D3. Extender y refinar conocimiento |      | D4. Uso significativo conocimiento |      | D5. Hábitos mentales |      | V2. Enseñanza-Aprendizaje |      |
|------------|------------------------------|------|--------------------------------------|------|-------------------------------------|------|------------------------------------|------|----------------------|------|---------------------------|------|
|            | fñ                           | %    | fñ                                   | %    | fñ                                  | %    | fñ                                 | %    | fñ                   | %    | fñ                        | %    |
| Deficiente | 20                           | 25%  | 28                                   | 35%  | 24                                  | 30%  | 22                                 | 28%  | 25                   | 31%  | 24                        | 30%  |
| Regular    | 35                           | 44%  | 39                                   | 49%  | 41                                  | 51%  | 31                                 | 39%  | 31                   | 39%  | 33                        | 41%  |
| Aceptable  | 25                           | 31%  | 13                                   | 16%  | 15                                  | 19%  | 27                                 | 33%  | 24                   | 30%  | 23                        | 29%  |
| Total      | 80                           | 100% | 80                                   | 100% | 80                                  | 100% | 80                                 | 100% | 80                   | 100% | 80                        | 100% |

*Nota.* Datos del Cuestionario V2. Enseñanza-Aprendizaje.

**Figura 2**

*Porcentajes de los niveles de la V2\_Enseñanza-Aprendizaje y sus dimensiones.*



**Descripción.** Referente a la D1\_Actitudes y percepciones, el 44% se inclinaron por las alternativas intermedias (regular), el 31% nivel aceptable, y 25% para el nivel deficiente; demostrándose que docente utiliza en vez de cuando estrategias para apoyar al aprendizaje,

y donde el evaluado se siente moderadamente aceptado por sus compañeros en un entorno no del todo bien y que le trato del docente es a veces bueno.

Para la D2\_Adquirir e integrar conocimiento, el 49% <sup>2</sup> de los estudiantes se inclinaron para estar en el nivel regular, el 35% en el nivel deficiente, y 16% para el nivel aceptable; indicándose que la mayoría perciben que usan en pocas ocasiones las diferentes estrategias para elevar el aprendizaje, además, no se buscan del todo la interacción con sus pares para mejorar el aprendizaje.

En referencia a la D3\_Extender y refinar conocimiento, el 51% de los estudiantes estuvieron dentro del nivel regular, el 30% en el nivel deficiente, y 19% para el nivel aceptable; cuyas cifras reflejaron la mayoría de los evaluados, se les dificulta comparar la información dada, así como su búsqueda cuando no entienden la temática.

En cuanto a la D4\_Uso significativo conocimiento, la mayoría optaron por las alternativas que demuestran un nivel regular (39%), seguido del nivel aceptable (33%) y deficiente (28%). Estos porcentajes indicaron que predominaron las pocas aportaciones para tratar de mejorar la situación académica, así como el dialogo oportuno para entender los temas confusos.

<sup>4</sup> Para la D5\_Hábitos mentales, el 39% de los estudiantes percibieron el nivel regular, seguido por el nivel deficiente (31%) y aceptable (30%), donde la tendencia a predominar es que, con poca frecuencia se coincide con los demás, en sus conocimientos, creándose en pocas ocasiones estándares de autosuperación en las evaluaciones realizadas, sin la respectiva relevancia en la retroalimentación.

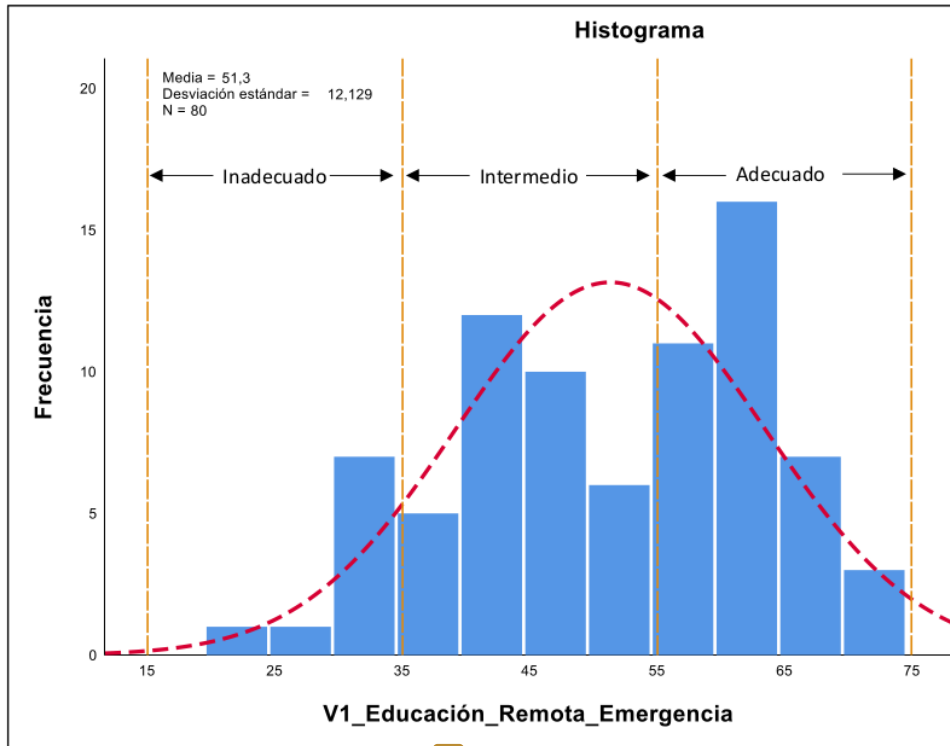
Finalmente, en la V2\_Enseñanza-Aprendizaje, el 41% de los estudiantes optaron por las respuestas intermedias, continua el nivel deficiente con el 30%, y les siguió muy de cerca el nivel aceptable (29%). Así que, la mayoría manifestaron ser indiferentes ante el esfuerzo que realiza el docente en su rol de estar al frente <sup>10</sup> de la clase para ayudar a los estudiantes a aprender, utilizando su estrategia formulada en la programación didáctica; aunque casi un tercio del sector lo consideró que el proceso de enseñanza aplicado no les ayudó mucho, caso contrario ocurrió con otro el sector que optaron por las respuestas altas del cuestionario, siendo de alta relevancia tal proceso.



### 3.2. Comprobación de hipótesis

**Figura 3**

*Distribución de los niveles para la V1\_Educación remota de emergencia (Hipótesis 1).*

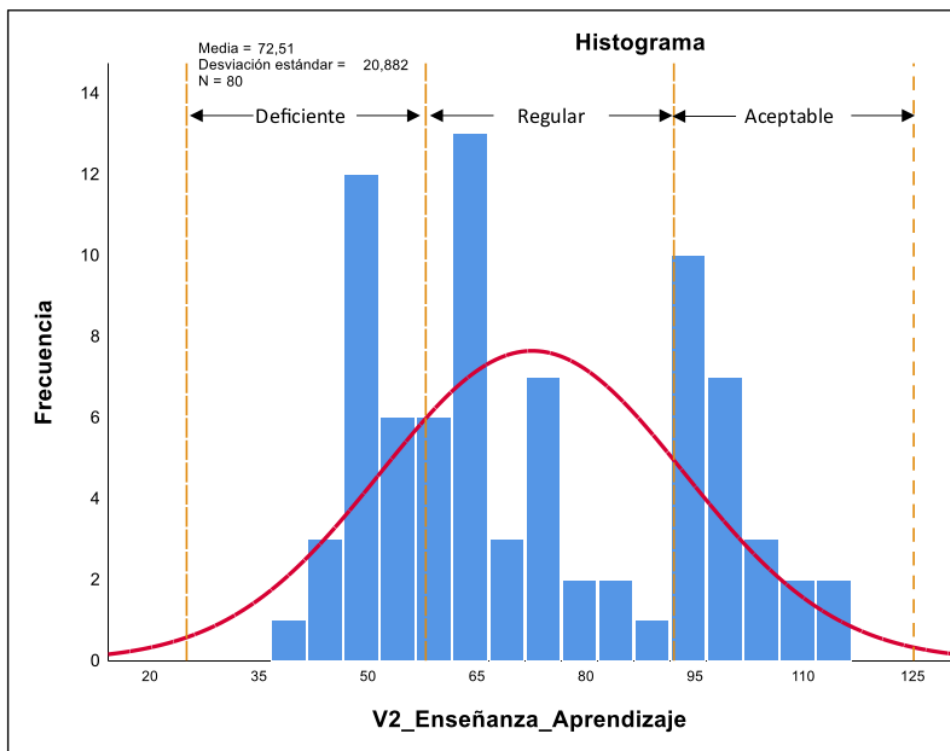


Nota. Histograma para la distribución de la sumatoria de la V1\_Educación remota de emergencia obtenido del SPSS.

**Interpretación:** La media para la V1\_Educación remota de emergencia obtenida del SPSS fue de 51.3 en un mínimo de 15 puntos a un máximo de 75, siendo la desviación estándar de 12.129, indicando estos valores que la mayoría de las valoraciones estuvieron dentro del nivel intermedio para los estudiantes de una IES, siendo esta la premisa propuesta (inicialmente) por el investigador.

**Figura 4**

*Distribución de los niveles para la V2\_Enseñanza-Aprendizaje (Hipótesis 2).*



*Nota.* Histograma para la distribución de la sumatoria de la V2\_Enseñanza-Aprendizaje obtenido del SPSS.

**Interpretación:** La media para la V2\_Enseñanza-Aprendizaje obtenida del SPSS fue de 72.5 en un mínimo de 25 puntos a un máximo de 125, siendo la desviación estándar de 20.882, indicando estos valores que la mayoría de las valoraciones estuvo dentro del nivel intermedio para los estudiantes de una IES, siendo esta la premisa propuesta (inicialmente) por el investigador.

**Tabla 4**

Medición del <sup>3</sup> grado de asociación en el cruce de las variables.

| Variables   | Logaritmo<br>verosimilitud | Chi-cuadrado<br>(Chi <sup>2</sup> ) | Sig. bilateral | Pseudo<br>Cuadrado<br>Nagelkerke | % de<br>influencia |
|---|----------------------------|-------------------------------------|----------------|----------------------------------|--------------------|
| V1_Educación remota de<br>emergencia<br>V2_Enseñanza-aprendizaje                  | 23.453                     | 25.823                              | 0.000          | 0.311                            | 31.1%              |
| D1_Rol del docente<br>V2_Enseñanza-aprendizaje                                    | 16.351                     | 25.190                              | 0.000          | 0.305                            | 30.5%              |
| D2_Actitud hacia las<br>tecnologías<br>V2_Enseñanza-aprendizaje                   | 20.330                     | 30.913                              | 0.000          | 0.362                            | 36.2%              |
| D3_Manejo de herramientas<br>tecnológicas<br>V2_Enseñanza-aprendizaje             | 21.954                     | 23.225                              | 0.002          | 0.284                            | 28.4%              |
| V1_Educación remota de<br>emergencia<br>D1_Actitudes y percepciones               | 24.052                     | 22.124                              | 0.000          | 0.274                            | 27.4%              |
| V1_Educación remota de<br>emergencia<br>D2_Adquirir e integrar el<br>conocimiento | 19.154                     | 20.489                              | 0.000          | 0.260                            | 26.0%              |
| V1_Educación remota de<br>emergencia<br>D3_Extender y refinar el<br>conocimiento  | 21.747                     | 19.699                              | 0.000          | 0.251                            | 25.1%              |
| V1_Educación remota de<br>emergencia<br>D4_Uso significativo del<br>conocimiento  | 29.544                     | 10.017                              | 0.010          | 0.133                            | 13.3%              |
| V1_Educación remota de<br>emergencia<br>D5_Hábitos mentales                       | 23.024                     | 22.033                              | 0.000          | 0.271                            | 27.1%              |

*Nota.* Valores del SPSS de la información de los cuestionarios usados, representando el primer paso para la Regresión Logística Ordinal (RLO) en el anterior programa.

**Interpretación.** Es de resaltar que, los valores de Log. de Verosimilitud sólo sirven como ajuste a la ocurrencia de la probabilidad del modelo (estadístico) propuesto, pero los coeficientes de Chi<sup>2</sup> (Chi Cuadrado) indicaron que se está fuera de la zona crítica o lo que es lo mismo de rechazo, así como los errores calculados como el Sig. (bilateral) en cada

cruce, siendo estos menores al 5% (0.050), refuerzan la evidencia que hay asociación significativa entre los diferentes cruces entre las variables y subvariables (dimensiones), cumpliéndose el primer requisito y/o paso para el siguiente etapa de la RLO, ya que la certidumbre es la correcta por haber relación directa e incluso significativa en todos los casos, tal como se mencionó anteriormente.

En cuanto a las cifras de Pseudo Cuadrado de Nagelkerke, demostraron que la V1\_Educación remota de emergencia podría ser explicada en un 31.1% de influencia por la variabilidad de la V2\_Enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la D1\_Rol del docente, la D2\_Actitud hacia las tecnologías, y la D3\_Manejo de herramientas tecnológicas se explicarían en 30.5%, 36.2%, y 28.4%, respectivamente, sobre la variabilidad de la V2\_Enseñanza-aprendizaje.

Además, de igual manera, se encontró que la V1\_Educación remota de emergencia se explicaría en una influencia en su intensidad de 27.4% sobre D1\_Actitudes y percepciones, 26.0% en D2\_Adquirir e integrar el conocimiento, 25.1% en D3\_Extender y refinar el conocimiento, 13.3% en D4\_Uso significativo del conocimiento y 27.1% en D5\_Hábitos mentales).

**Tabla 5**

**3** *Regresión Logística Ordinal para la contrastación de las hipótesis.*

| Hipótesis | Variables                                       | Estim. | 2<br>Error<br>estándar | Wald   | G1 | Sig. | Intervalo de confianza<br>95% |                 |
|-----------|---|--------|------------------------|--------|----|------|-------------------------------|-----------------|
|           |   |        |                        |        |    |      | Límite inferior               | Límite superior |
| HG        | V1_Educación remota de emergencia               | 1.847  | .400                   | 21.359 | 1  | .000 | 1.064                         | 2.630           |
|           | V2_Enseñanza-aprendizaje                        |        |                        |        |    |      |                               |                 |
| H3        | D1_Rol del docente.<br>V2_Enseñanza-aprendizaje | 1.991  | .455                   | 19.108 | 1  | .000 | 1.098                         | 2.884           |
|           | D2_Actitud hacia las tecnologías                |        |                        |        |    |      |                               |                 |
| H4        | V2_Enseñanza-aprendizaje                        | 2.357  | .475                   | 24.569 | 1  | .000 | 1.425                         | 3.289           |
|           | D3_Manejo de herramientas tecnológicas          |        |                        |        |    |      |                               |                 |
| H5        | V2_Enseñanza-aprendizaje                        | 1.641  | .368                   | 19.836 | 1  | .000 | .919                          | 2.363           |
|           | V1_Educación remota de emergencia               |        |                        |        |    |      |                               |                 |
| H6        | D1_Actitudes y percepciones                     | 1.660  | .377                   | 19.346 | 1  | .000 | .920                          | 2.400           |
|           | V1_Educación remota de emergencia               |        |                        |        |    |      |                               |                 |
| H7        | D2_Adquirir e integrar el conocimiento          | 1.631  | .401                   | 16.532 | 1  | .000 | .845                          | 2.417           |
|           | V1_Educación remota de emergencia               |        |                        |        |    |      |                               |                 |
| H8        | D3_Extender y refinar el conocimiento           | 1.621  | .396                   | 16.757 | 1  | .000 | .845                          | 2.398           |
|           | V1_Educación remota de emergencia               |        |                        |        |    |      |                               |                 |
| H9        | D4_Uso significativo del conocimiento           | 1.006  | .334                   | 9.093  | 1  | .003 | .352                          | 1.660           |
|           | V1_Educación remota de emergencia               |        |                        |        |    |      |                               |                 |
| H10       | D5_Hábitos mentales                             | 1.660  | .381                   | 18.958 | 1  | .000 | .913                          | 2.407           |
|           |   |        |                        |        |    |      |                               |                 |

*Nota.* Valores del SPSS de la información de los cuestionarios usados, representando el segundo paso para la Regresión Logística Ordinal (RLO) en el anterior programa.

**Hipótesis general.** El valor de Wald (21.359) está fuera del límite ( $Z_{c95\%}=1.64$ ) o zona de rechazo; y en conjunto con el error calculado ( $\text{Sig.}=0.000 < 0.05$ ), reforzaron la

aceptación de la suposición del investigador, decretándose que la V1\_Educación remota de emergencia influye significativamente en la V2\_Enseñanza-aprendizaje con una alta variabilidad en su intensidad (31.1% de influencia); además, la estimación es positiva (1.847), indicando que cuando mayor sea la variable también es la otra, o viceversa, al disminuir una variable repercute en el mismo sentido en la otra variable.

**Hipótesis 3.** El valor de Wald (19.108) está fuera del límite ( $Z_{c95\%}=1.64$ ) o zona de rechazo; y en conjunto con el error calculado ( $\text{Sig.}=0.000 < 0.05$ ), reforzaron la aceptación de la suposición del investigador, decretándose que la D1\_Rol del docente influye significativamente en la V2\_Enseñanza-aprendizaje con una alta variabilidad en su intensidad (31.1% de influencia); además, la estimación es positiva (1.991), indicando que cuando mayor sea una variable también es la otra, o viceversa, al disminuir una variable repercute en el mismo sentido en la otra variable.

**Hipótesis 4.** El valor de Wald (24.569) está fuera del límite ( $Z_{c95\%}=1.64$ ) o zona de rechazo; y en conjunto con el error calculado ( $\text{Sig.}=0.000 < 0.05$ ), reforzaron la aceptación de la suposición del investigador, decretándose que la D2\_Actitud hacia la tecnología influye significativamente en la V2\_Enseñanza-aprendizaje con una alta variabilidad en su intensidad (36.2% de influencia); además, la estimación es positiva (2.357), indicando que cuando mayor sea una variable también es la otra, o viceversa, al disminuir una variable repercute en el mismo sentido en la otra variable.

**Hipótesis 5.** El valor de Wald (19.836) está fuera del límite ( $Z_{c95\%}=1.64$ ) o zona de rechazo; y en conjunto con el error calculado ( $\text{Sig.}=0.000 < 0.05$ ), reforzaron la aceptación de la suposición del investigador, decretándose que la D3\_Manejo de herramientas tecnológicas influye significativamente en la V2\_Enseñanza-aprendizaje con una alta variabilidad en su intensidad (28.4% de influencia); además, la estimación es positiva (1.641), indicando que cuando mayor sea una variable también es la otra, o viceversa, al disminuir una variable repercute en el mismo sentido en la otra variable.

**Hipótesis 6.** El valor de Wald (19.346) está fuera del límite ( $Z_{c95\%}=1.64$ ) o zona de rechazo; y en conjunto con el error calculado ( $\text{Sig.}=0.000 < 0.05$ ), reforzaron la aceptación de la suposición del investigador, decretándose que la V1\_Educación remota de emergencia

influye significativamente sobre la D1\_Actitudes y percepciones con una alta variabilidad en su intensidad (27.4% de influencia); además, la estimación es positiva (1.660), indicando que cuando mayor sea una variable también es la otra, o viceversa, al disminuir una variable repercute en el mismo sentido en la otra variable.

**Hipótesis 7.** El valor de Wald (16.532) está fuera del límite ( $Z_{c95\%}=1.64$ ) o zona de rechazo; y en conjunto con el error calculado ( $\text{Sig.}=0.000 < 0.05$ ), reforzaron la aceptación de la suposición del investigador, decretándose que la V1\_Educación remota de emergencia influye significativamente sobre la D2\_Adquirir e integrar el conocimiento con una alta variabilidad en su intensidad (26.0% de influencia); además, la estimación es positiva (1.631), indicando que cuando mayor sea una variable también es la otra, o viceversa, al disminuir una variable repercute en el mismo sentido en la otra variable.

**Hipótesis 8.** El valor de Wald (16.757) está fuera del límite ( $Z_{c95\%}=1.64$ ) o zona de rechazo; y en conjunto con el error calculado ( $\text{Sig.}=0.000 < 0.05$ ), reforzaron la aceptación de la suposición del investigador, decretándose que la V1\_Educación remota de emergencia influye significativamente sobre la D3\_Extender y refinar el conocimiento con una alta variabilidad en su intensidad (25.1% de influencia); además, la estimación es positiva (1.621), indicando que cuando mayor sea una variable también es la otra, o viceversa, al disminuir una variable repercute en el mismo sentido en la otra variable.

**Hipótesis 9.** El valor de Wald (9.093) está fuera del límite ( $Z_{c95\%}=1.64$ ) o zona de rechazo; y en conjunto con el error calculado ( $\text{Sig.}=0.000 < 0.05$ ), reforzaron la aceptación de la suposición del investigador, decretándose que la V1\_Educación remota de emergencia influye significativamente sobre la D4\_Uso significativo del conocimiento con una alta variabilidad en su intensidad (13.3% de influencia); además, la estimación es positiva (1.006), indicando que cuando mayor sea una variable también es la otra, o viceversa, al disminuir una variable repercute en el mismo sentido en la otra variable.

**Hipótesis 10.** El valor de Wald (18.958) está fuera del límite ( $Z_{c95\%}=1.64$ ) o zona de rechazo; y en conjunto con el error calculado ( $\text{Sig.}=0.000 < 0.05$ ), reforzaron la aceptación de la suposición del investigador, decretándose que la V1\_Educación remota de emergencia influye significativamente sobre la D5\_Hábitos mentales con una alta variabilidad en su



intensidad (27.1% de influencia); además, la estimación es positiva (1.660), indicando que cuando mayor sea una variable también es la otra, o viceversa, al disminuir una variable repercute en el mismo sentido en la otra variable.

#### IV. DISCUSIÓN

<sup>75</sup> El presente estudio se ha centrado en la situación real <sup>1</sup> de la aplicación de la enseñanza remota emergente durante la pandemia de Covid-19, desde la perspectiva de los estudiantes universitarios, donde la mayoría de estos respondieron positivamente a la aplicación de esta modalidad, les ayudó en el autoaprendizaje, la expresión de opiniones, la autoevaluación, el avance de la experiencia técnica y la interacción positiva en el entorno de aprendizaje.

Detallando lo anteriormente mencionado, la Regresión Logística Ordinal (RLO) permitió establecer que la V1\_Educación remota de emergencia influye significativamente en la V2\_Enseñanza-aprendizaje estudiantes de un IES con una alta variabilidad en su intensidad (31.1% de influencia) y de manera significativa. De manera similar, Ortega (2020) afirmó, en sus hallazgos, el modo <sup>19</sup> virtual tuvo un efecto claramente positivo en los estudiantes, aumentado su satisfacción con esta nueva modalidad, y repercutiendo positivamente esta modalidad educación remota. Además, estos hallazgos también coincidieron con los resultados de Calle y Camacho (2021), en que la educación virtual <sup>22</sup> ha influido positivamente en la transmisión de conocimientos a los estudiantes. Por su lado, Chumpitaz y Chumpitaz (2021), demostraron que las estrategias de aprendizaje colaborativo y el trabajo remoto en los estudiantes ha tenido un efecto de buen tamaño positivo, ya que como lo mencionaron Soto y Valdivieso (2021), una mejor gestión con experiencia de educación remota en base a factores y variables evaluadas aumentaron la satisfacción de los estudiantes, tal como también lo expreso Herrera (2021), cuya emergencia sanitaria ha sido más positiva que negativo para la mayoría.

Sin embargo, los institutos superiores y universidades enfrentaron dificultades en la implementación del aprendizaje remoto ya que tenían experiencia en el uso de estas tecnologías, tal como lo expresó Balladares (2020); siendo el principal obstáculo que han enfrentado las universidades, la disponibilidad de recursos inadecuados. En este sentido, el actual IES, así como las demás las instituciones, han implementado el aprendizaje en línea rápidamente para familiarizarse con las herramientas y los enfoques de enseñanza importantes. El presente estudio <sup>69</sup> ha demostrado que la mayoría de los estudiantes participantes están de acuerdo en el uso de programas técnicos que ayuden a la enseñanza. Sin embargo, las instituciones deben evitar las demandas excesivas y las tensiones asociadas

a la rápida adopción de nuevas estrategias, ya que carecen de medidas de preparación y planificación. Tal como se ha indicado antes, concordándose por la manifestado por Hodges et al. (2020), la enseñanza remota de emergencia representa simplemente como un procedimiento adoptado por los docentes al presentar lecciones a sus alumnos debido a la pandemia de Covid-19.

Al encontrarse que, el D1\_Rol del docente influye significativamente en la V2\_Enseñanza-aprendizaje en los estudiantes, se concordó con los resultados de Morales (2020), cuyos aspectos más difíciles en la enseñanza remota de emergencia son el facilitador y los generadores de recursos, donde este proceso de diseño se lleva a cabo de acuerdo a un modelo sistemático que incide en la calidad de la educación. Además, Portillo et al. (2020), afirmó que este modelo y planificación están ausentes actualmente en la enseñanza remota de emergencia. En este sentido, se está de acuerdo por lo expresado por Sánchez y Huamán (2021), donde el nuevo formato es muy diferente a la educación tradicional, ya que se deben aprovechar y gestionar recursos y herramientas tecnológicas trabajando de forma sincrónica y asincrónica.

Así que el rol del docente en la enseñanza remota de emergencia es una novedad que necesita ser posible más allá de los aspectos meramente formalizadores, cuya aplicabilidad de la inédita viabilidad requiere comprensión consciente, compromisos de viabilidad social, decisión estratégica de los gestores y adecuada preparación de todos los involucrados para adoptar comportamientos creativos, permeables y sensibles. En este sentido, Carneiro et al. (2021) evidenció que, la interdisciplinariedad es un aspecto relevante, cuyo horizonte de la transdisciplinariedad, donde estas intenciones y prácticas programáticas son efectivas para la reflexión, el encuentro, la crítica, el diálogo interactivo e integrado entre el proceso de formación, de los trabajadores docentes y las políticas educativas, especialmente las públicas, con el rol social y deseable de la ciudadanía en las instituciones educativas. Quizás para la sociedad se instauren experiencias de emancipación humana y social, de pensar y proponer la universidad en la sociedad con miras a la formación de profesionales comprometidos con la transversalidad del saber y el coraje de atreverse a lo inédito viable.

Los hallazgos encontrados demostraron que la D2\_Actitud hacia la tecnología influye significativamente en el proceso en la V2\_Enseñanza-aprendizaje con una alta variabilidad

en su intensidad (36.2% de influencia), concordándose con los resultados de Sánchez y Huamán (2021), argumentado que, a pesar del cambio abrupto de <sup>37</sup> la manera de llevar el proceso-enseñanza-aprendizaje por las circunstancias ya mencionadas, el docente ha consolidado la adquisición de los aprendizajes con respecto a las tecnologías vanguardistas. En este particular, Portillo et al. (2020), se refirió que los encuestados percibieron que el docente necesita utilizar una variedad de métodos de evaluación, como tareas, presentaciones y participación en un foro de discusión, entre otros, durante la enseñanza remota de emergencia. En estos estudios, al igual que en el presente, llamó la atención sobre la adaptación <sup>3</sup> de los estudiantes a las estrategias de enseñanza durante el aislamiento social implementado; estrategias que, si bien pueden ser familiares para muchos estudiantes, debido a que utilizan tecnologías digitales, no forman parte de la educación tradicional.

En lo referente a la D3\_Manejo de herramientas tecnológicas se determinó que influye significativamente <sup>11</sup> en el proceso de la V2\_Enseñanza-aprendizaje con una alta variabilidad en su intensidad (28.4% de influencia). Un estudio similar realizado por Herrera (2021), indicó que al integrar <sup>3</sup> la tecnología de la información para llevar el proceso enseñanza-aprendizaje en la pandemia ha sido relevante para su continuidad: Además, tal como lo expuso Herrera (2021), la mayoría de los evaluados sostuvieron la necesidad de mejorar la confianza para usar diferentes herramientas y plataformas de aprendizaje. En este contexto, Roncancio (2019), encontró que el buen manejo tecnológico mejora <sup>2</sup> los entornos virtuales para un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje incidiendo en su calidad. Así que, estos resultados mostraron que la enseñanza a través <sup>54</sup> de la educación remota cambió las estrategias de aprendizaje entre los estudiantes hacia un hábito más continuo y mejoró su eficiencia.

Bajo este contexto, los principios incluidos de la entrega efectiva basada en información de instrucción en línea, <sup>10</sup> mejora en el aprendizaje de los estudiantes a través de una participación de alta calidad, mayor correspondencia entre la información de instrucción en línea, y provisión de apoyo adecuado a los estudiantes por parte de docentes y asistentes de enseñanza, conllevaron a seguir haciendo todo lo posible para hacer frente a la situación actual y algunos de ellos también lo han dominado; sin embargo, hay mucha diferencia en la calidad de la educación proporcionada en el aprendizaje remoto, tal como lo expresó Balladares (2020) dentro de sus resultados. Ciertamente, hay muchas barreras experimentadas durante la educación en línea; aunque, muchas tecnologías han

evolucionado, los obstáculos que enfrentan los estudiantes incluyen problemas técnicos y dificultad para comprender los objetivos de instrucción durante el aprendizaje en línea.

Al encontrarse que, la V1\_Educación remota de emergencia el influye significativamente en la D1\_Actitudes y percepciones en estudiantes de un IES con una alta variabilidad en su intensidad (27.4% de influencia). En este particular, Paula et al. (2021) expusieron que, el compromiso emocional va acompañado a las reacciones actitudes hacia los docentes y sus actividades, así como al sentimiento de pertenencia e identificación con el instituto. Asimismo, Affouneh et al. (2020) argumentaron en sus hallazgos que, el compromiso en las percepciones, la parte cognitiva está relacionado con las estrategias que utilizan los estudiantes para aprender, como las estrategias metacognitivas para resolver problemas y comprender ideas complejas, donde Fredricks et al. (2016) lo precisa en términos de la implicación de estos sujetos con las interacciones que forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje repercutiendo sobre estos últimos.

Se midió que la V1\_Educación remota de emergencia el influye significativamente en la D2\_Adquirir e integrar el conocimiento en estudiantes de un IES con una alta variabilidad en su intensidad (26.0% de influencia). En este mismo orden, Castro et al. (2020) argumentaron que tecnología se destacó como un factor de integración e incluso de adquisición de todos los espacios y tiempos, donde la enseñanza y el aprendizaje ocurren interconectados, donde Lakhali et al., (2014) describen que este aspecto teórico en el conjunto de diferentes plataformas digitales, entre otros medios que ayudan a acceder al conocimiento. Por tanto, la enseñanza a distancia apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje combinado con la tecnología, a través de plataformas digitales y otros medios, donde el estudiante es el centro de este proceso y el docente es el mediador, afrontando los desafíos de manera corresponsable en un ambiente virtual.

Se evidenció también que la V1\_Educación remota de emergencia el influye significativamente en la D3\_Extender y refinar el conocimiento en estudiantes de un IES con una alta variabilidad en su intensidad (25.1% de influencia); de este modo, se concordó con lo expresado por Bearman et al. (2020), donde se cree que el modelo de enseñanza a distancia brinda mayor interacción, flexibilidad, autonomía y disciplina a los estudiantes. Según Avrella et al. (2020), así como en los hallazgos de Herrera (2021), el proceso de

enseñanza actual, en la sociedad digital, se caracteriza por la facilidad de interacción que otorgan las tecnologías digitales, como forma de difundir la concepción del conocimiento y las relaciones sociales.

Se encontró que, la V1\_Educación remota de emergencia el influye significativamente en la D4\_Uso significativo del conocimiento en estudiantes de un IES con una alta variabilidad en su intensidad (13.3% de influencia), en el cual se concordó con lo descrito por Ticona et al. (2021), donde la enseñanza-aprendizaje en estos tiempos presupone cambios progresivos, dando autonomía a los estudiantes en su adquisición significativa conocimientos. En este contexto, para el modelo teórico HyFlex de Brian Beatty es importante que cada escuela defina un plan estratégico sobre cómo hacer estos cambios. Ciertamente, una de las ventajas de este modelo, que se puede observar, fue colocar al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y al docente como mediador, lo que permitió a los estudiantes estudiar a su propio ritmo con las más variadas herramientas digitales.

Además, se demostró que la V1\_Educación remota de emergencia el influye significativamente en la D5\_Hábitos mentales en estudiantes de un IES con una alta variabilidad en su intensidad (27.1% de influencia). En este particular, Tábara (2019) refiere que el docente, más que un transmisor de conocimientos, el cual debe ser un guía en el proceso de aprendizaje del alumno de sus habilidades en su evolución práctica a saber, aprender a aprender, agudizando el autoaprendizaje y fortaleciendo la autonomía. Para ello, en base a Marzano (2005), los estímulos son fundamentales en cualquier proceso de crecimiento o evolución del ser humano, y que han sido actualizados con la realidad pandémica, cuya necesidad de adaptar los planes de enseñanza, las estrategias pedagógicas y las metodologías de enseñanza han sido construidas por un régimen colaborativo entre los involucrados en tales contextos.

Como limitación sería interesante comparar e indagar sobre enseñanza presencial y la virtual, en un formato híbrido en las universidades en su análisis para su entendimiento, ya que ha sido posible acomodar la enseñanza remota y avanzar hacia la enseñanza híbrida en estos años, cuyos actores saldrán de esta experiencia más fuertes y conscientes de que eran más susceptibles de romper el paradigma de lo que podían imaginar. Pues bien, la



autoevaluación reveló un resultado razonable, pues muchos asumieron que se dedicaban menos que en la modalidad presencial, y esto se reflejó en sus resultados que no podían ser iguales a los del semestre anterior en el que estuvieron en la modalidad presencial, hasta entonces las zonas de confort del grupo que así se enmarcaba.

La introducción de este nuevo enfoque pedagógico y las tácticas utilizadas por las secretarías de educación estatales dieron lugar a una transformación temporal de la metodología de enseñanza convencional. En general, se acepta que la educación de emergencia remota ha alterado de manera favorable el énfasis puesto en el proceso convencional de enseñanza-aprendizaje. Como resultado, se le da más énfasis en el entorno global actual, que tiende a ser más inclusivo, participativo e interactivo. Otros elementos, en su mayoría relacionados con los problemas sociales a los que se enfrenta actualmente la nación, deberían tener un impacto directo en el cambio del paradigma tradicional de enseñanza-aprendizaje, además del componente emergente.

Esta adaptación debe progresar para proporcionar entornos de aprendizaje en línea positivos, participativos y eficaces. Sin embargo, el valor de la enseñanza presencial sigue siendo evidente, sobre todo en los cursos universitarios, donde los ejercicios prácticos son cruciales para ayudar a los estudiantes a poner en práctica sus conocimientos y convertirse en profesionales altamente calificados. Así pues, se cree que los retos encontrados durante este tiempo ayudarán, en el futuro, a mejorar las circunstancias de estudio combinando procedimientos tradicionales con enfoques educativos de vanguardia.



## V. CONCLUSIONES

1. Para el objetivo general, a través de la Regresión Logística (Ordinal), se obtuvieron valores de Wald (21.359) estando fuera de la zona de rechazo ( $Z_{c95\%}=1.64$ ), y en conjunto con el error calculado ( $\text{Sig.}=0.000 < 0.05$ ), reforzaron la aceptación de la suposición del investigador, evidenciándose que la V1\_Educación remota de emergencia influye significativamente en la V2\_Enseñanza-aprendizaje con una alta variabilidad en su intensidad (31.1% de influencia); además, la estimación es de carácter positiva (1.847), indicando que cuando mayor sea la variable también es la otra, o viceversa, al disminuir una variable repercute en el mismo sentido en la otra variable.
2. Para la V1\_Educación remota de emergencia, los estudiantes universitarios optaron predominantemente por las alternativas intermedias (45%), seguido por el nivel adecuado (el 44%), y el nivel inadecuado (11%), evidenciándose que, en su mayoría, están de acuerdo en el recibimiento de nuevos conocimientos sobre la enseñanza con la educación en línea, la cual ha sido relevante en estos tiempos y necesaria en su formación. Además, la media fue de 51.3, en un mínimo de 15 puntos a un máximo de 75, indicando que las valoraciones estuvieron dentro del nivel intermedio para los estudiantes de una IES, siendo esta la premisa 1 propuesta (inicialmente) por el investigador.
3. Para la V2\_Enseñanza-Aprendizaje, la mayoría de los estudiantes (41%) optaron por el nivel regular y aunado al deficiente (30%) demostraron que ser indiferentes ante el esfuerzo que realiza el docente en su rol de estar al frente de la clase para ayudar a los estudiantes a aprender, utilizando su estrategia formulada en la programación didáctica; aunque casi un tercio (29%) consideraron que el proceso de enseñanza aplicado les ayudó mucho. Además, la media fue de 72.5, en un mínimo de 25 puntos a un máximo de 125, indicando que las valoraciones estuvieron dentro del nivel intermedio para los estudiantes de una IES, siendo esta la premisa 2 propuesta (inicialmente) por el investigador.
4. El valor de Wald (19.108) fuera de la zona de rechazo ( $Z_{c95\%}=1.64$ ), y en conjunto con el error calculado ( $\text{Sig.}=0.000 < 0.05$ ), reforzaron la aceptación de la suposición inicial

del investigador, decretándose que la D1\_Rol del docente influye significativamente en la V2\_Enseñanza-aprendizaje con una alta variabilidad en su intensidad (31.1% de influencia); además, la estimación es carácter positiva (1.991), indicando que cuando mayor sea una variable también es la otra, o viceversa, al disminuir una variable repercute en el mismo sentido en la otra variable.

5. El valor de Wald (24.569) fuera de la zona de rechazo ( $Z_{c95\%}=1.64$ ), y en conjunto con el error calculado ( $\text{Sig.}=0.000 < 0.05$ ), reforzaron la aceptación de la suposición inicial del investigador, afirmándose que la D2\_Actitud hacia la tecnología influye significativamente en la V2\_Enseñanza-aprendizaje con una alta variabilidad en su intensidad (36.2% de influencia); además, la estimación es de carácter positiva (2.357), indicando que al elevarse una variable repercute en el mismo sentido en la otra.
6. El valor de Wald (19.836) fuera de la zona de rechazo del límite ( $Z_{c95\%}=1.64$ ), y en conjunto con el error calculado ( $\text{Sig.}=0.000 < 0.05$ ), reforzaron la aceptación de la suposición inicial del investigador, indicando que la D3\_Manejo de herramientas tecnológicas influye significativamente en la V2\_Enseñanza-aprendizaje con una alta variabilidad en su intensidad (28.4% de influencia); siendo la estimación de carácter (1.641).
7. El valor de Wald (19.346) fuera de la zona de rechazo del límite ( $Z_{c95\%}=1.64$ ), y en conjunto con el error calculado ( $\text{Sig.}=0.000 < 0.05$ ), reforzaron la aceptación de la suposición inicial del investigador, indicando que la V1\_Educación remota de emergencia influye significativamente sobre la D1\_Actitudes y percepciones con una alta variabilidad con una alta variabilidad en su intensidad (27.4% de influencia); siendo la estimación de carácter positiva (1.660).
8. El valor de Wald (16.532) fuera de la zona de rechazo del límite ( $Z_{c95\%}=1.64$ ), y en conjunto con el error calculado ( $\text{Sig.}=0.000 < 0.05$ ), reforzaron la aceptación de la suposición inicial del investigador, indicando que la V1\_Educación remota de emergencia influye significativamente sobre la D2\_Adquirir e integrar el conocimiento con una alta variabilidad con una alta variabilidad en su intensidad (26.0% de influencia); siendo la estimación de carácter positiva (1.631).

9. El valor de Wald (16.757) fuera de la zona de rechazo del límite ( $Z_{c95\%}=1.64$ ), y en conjunto con el error calculado ( $\text{Sig.}=0.000 < 0.05$ ), reforzaron la aceptación de la suposición inicial del investigador, indicando que la V1\_Educación remota de emergencia influye significativamente sobre la D3\_Extender y refinar el conocimiento con una alta variabilidad con una alta variabilidad en su intensidad (25.1% de influencia); siendo la estimación de carácter positiva (1.621).
10. El valor de Wald (9.093) fuera de la zona de rechazo del límite ( $Z_{c95\%}=1.64$ ), y en conjunto con el error calculado ( $\text{Sig.}=0.000 < 0.05$ ), reforzaron la aceptación de la suposición inicial del investigador, indicando que la V1\_Educación remota de emergencia influye significativamente sobre la D4\_Uso significativo del conocimiento con una alta variabilidad con una alta variabilidad en su intensidad (13.3% de influencia); siendo la estimación de carácter positiva (1.006).
11. El valor de Wald (18.958) fuera de la zona de rechazo del límite ( $Z_{c95\%}=1.64$ ), y en conjunto con el error calculado ( $\text{Sig.}=0.000 < 0.05$ ), reforzaron la aceptación de la suposición inicial del investigador, indicando que la V1\_Educación remota de emergencia influye significativamente sobre la D5\_Hábitos mentales con una alta variabilidad con una alta variabilidad en su intensidad (27.1% de influencia); siendo la estimación de carácter positiva (1.660).

## VI. RECOMENDACIONES

A las autoridades directas de la IES, deben indicar estrategias para que los docentes consideren lo siguiente:

1. Se deben considerar e incentivar tres factores, incluyendo actividades bien dirigidas con cierto grado de flexibilidad, calidad y la educación de emergencia remota específicas para el contexto; apoyadas en el contexto social, emocional y académico a los estudiantes; cuya incorporación de métodos activos de enseñanza, influyen fuertemente en el compromiso de los estudiantes en las actividades en línea, ya sea directamente a través del sesgo de compromiso o a través de procesos mediados por los instructores.
2. Se sugiere medir la implicación de los estudiantes en los cursos en línea, los cuales podría ayudar a los profesores a decidir qué cambios defender para impulsar o fomentar la implicación de estos en sus tareas académicas, ya que los cursos presenciales tienen mejores y más recursos que los cursos online; por ello, el entorno virtual en el que los alumnos realizan el ERE es especialmente beneficioso para el aprendizaje.
3. Es fundamental que el sistema educativo virtual en la IES se promueva e investigue nuevas formas de acometer el proceso pedagógico con las TIC como mediadoras de este proceso. A esto se suma la necesidad de incrementar la formación de los docentes en los parámetros de estas innovaciones, que se dan a mayor velocidad que las innovaciones en el campo educativo, además de invertir en infraestructura, preparando los espacios escolares para operar con estas tecnologías y variedades de recursos.
4. A los docentes, en su rol para un buen aprendizaje-enseñanza, en el cual deben de la perspectiva de los estudiantes al momento de conducir sus clases, puede pedir a los alumnos que, en un momento asíncrono, lean un texto o vean un vídeo, y respondan un breve cuestionario con preguntas sobre el contenido trabajado y una pregunta de retroalimentación, en la que se pide a los mismos que indiquen las dudas y dificultades que han tenido en el estudio del material.

5. En un momento sincrónico o asincrónico, si el contexto lo requiere, el docente puede realizar pequeñas exposiciones respondiendo a las dudas de los alumnos en las tareas. Así, es posible, al brindar apoyo a <sup>5</sup> la autonomía, estimular la motivación y, en consecuencia, el compromiso de los estudiantes en sus actitudes a la mejora del aprendizaje.
6. La estructura tecnológica en su manejo que ayuda a los estudiantes a sentirse competentes, el docente debe incentivar de apropiado uso, el cual implica el desarrollo de actividades en línea bien ordenadas con calidad para los objetivos deseados y con guías bien definidas que permitan <sup>5</sup> la interacción entre los estudiantes, entre estos y el docente. Además, es importante que el docente brinde retroalimentación constante a los estudiantes.
7. Con una mayor interacción asincrónica en el despeje de dudas, y con buena calidad de actividades, ya que estas influyen en <sup>12</sup> la participación de los estudiantes, especialmente en las dimensiones cognitiva y conductual sobre sus actitudes y percepciones de su aprendizaje.
8. Los temas más polémicos en las diferentes asignaturas, deben ampliarse su explicación mediante clases virtuales, ya que los métodos de enseñanza deben ser activados con propuestas llamativas, desarrollándose a partir de las dificultades de los estudiantes, las cuales pueden contribuir a que el estudiante perciba que está siendo valorado en su adquisición e integración de los conocimientos.
9. Para refinar e incluso extender el conocimiento, las interacciones entre los estudiantes, sus compañeros y los profesores deben estar impregnadas vía virtual, enfatizando la importancia para el desarrollo y mantenimiento del compromiso en el compartir lo aprendido, basándose principalmente en la exposición en temas ya explicados por el instructor.
10. El papel destacado de las interacciones vía virtual entre los estudiantes y el profesor explicando lo aprendido; por tanto, las reuniones sincrónicas, a través de videos o chats, son importantes para motivar a los involucrarlos en actividades didácticas.

11. Los hábitos mentales el apoyo a la implicación de los alumnos puede ser ofrecido por el profesor a través de conductas de cordialidad, demostración de afecto y atención a las necesidades individuales. Este tipo de comportamiento se puede caracterizar como cuidado pedagógico, cuyas relaciones positivas pueden impulsar la participación en las actividades (compromiso conductual), las actitudes hacia las reglas y las actividades (compromiso emocional), la confianza para completar tareas difíciles (compromiso cognitivo) y la voluntad de compartir sus preguntas y preocupaciones (compromiso de agencia). Cabe destacar que al estar atento el alumno puede comportarse de forma que le ayude a creer que puede realizar las tareas que se le exigen, elevando sus niveles de autoeficacia respecto a las expectativas académicas.

Finalmente, es crucial mapear las causas en lugar de simplemente determinar si los estudiantes se involucran o no en actividades de ERE, como mínimo, proporcionar se debe proporcionar descripciones del contexto, las estrategias de enseñanza elegidas y las actividades que sean suficientes para la creación de estrategias que las relacionen con los niveles de compromiso identificados. De este modo, los profesores que deseen implicar a sus alumnos en este difícil momento dispondrán de varias opciones para considerar la posibilidad de aplicarlas en sus prácticas.

## VII. REFERENCIAS

- Abad, I. R., Pantigoso, N., Colina, F. J., Chávez, S. M., Zulueta, Y. G., Tapia, L. M., y Valenzuela, T. (2022). Retroalimentación formativa y trabajo colaborativo remoto en la formación inicial docente en el contexto de la Covid-19. *Alpha Centauri*, 3(3), 163–170. <https://doi.org/10.47422/ac.v3i3.108>
- Abdelmalak, M. (2014). Towards Flexible Learning for Adult Students: HyFlex Design. In M. Searson & M. Ochoa (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2014* (pp. 706-712). Recuperado de <http://www.editlib.org/p/130839/>
- Affouneh, S., Salha, S., & Khlaif, Z. (2020). Designing quality e-learning environments for emergency remote teaching in coronavirus crisis. Interdisciplinary. *Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(2), 135-137. <http://doi.org/10.30476/IJVLMS.2020.86120.1033>
- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213–223. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v46n3/0718-0705-estped-46-03-213.pdf>
- Alas, A., y Álvarez, I. (2020). Dimensiones de Aprendizaje Para La Enseñanza de riesgos laborales en enfermería. *Revista RedCA*, 2(6), 02-24. <https://hemeroteca.uaemex.mx/index.php/revistaredca/article/view/13936>
- Albitres, J., Salinas, L., Herrera, H., Bazan, R., y Agüero, J. (2012). Actitud hacia el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la enseñanza en docentes universitarios en el contexto de la COVID-19. *Revista Innova Educación*, 3(2), 424–437. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/261>
- Angulo, P. (2018). El método de casos para el rendimiento académico de los estudiantes del curso de derecho de niño y adolescente en la Universidad San Pedro, Filial – Trujillo. (Tesis de maestría) Universidad San Pedro, Trujillo, Perú. <http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/6429>
- Avrella, J., Cerutti, E. (2021). Tecnologías na educação: O ensino híbrido enquanto possibilidade metodológica. *Rev. Ciências Humanas, Frederico Westphalen, RS*, 41-



56. <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/3242/pdf> Acesso em: 18/01/2021.
- Balladares, J. (2020). Una educación remota en tiempos de contingencia académica. *Andina. 2 (II Semestre 2020): 29-35*. Universidad Andina Simón Bolívar - Ecuador. <https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/7399>
- Bearman, M., Dawson, P., Ajjawi, R., Tai, J., and Boud, D. (2020). *Re-imagining university Assessment in a Digital World*. Cham Switzerland: Springer. <https://dro.deakin.edu.au/view/DU:30140455>
- Beatty, B. (2006). *Designing the HyFlex World-Hybrid, Flexible Classes for all Students*. Association for Educational Communication and Technology International Conference, Dallas, TX. <http://itec.sfsu.edu/hyflex/hyflex.pdf>
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. (3era Ed.) Pearson Educación, Colombia.
- Bond, M., Bedenlier, S., Händel, M., & Marín, V.I. (2021). Mapping the emerging field of research on "emergency remote teaching" in higher education due to COVID-19: implications for education research and practice. EPPI-Centre, UCL. <https://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=3802>
- Carneiro, R., Toscano, J., Díaz, T., y Coordinadores. (2021). Organização dos Estados Ibero-americanos Para a Educação, a Ciência e a Cultura Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Fundación Santillana. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>
- Castro, C., Junqueira, S., & Cicuto, C. (2020). Ansiedade, Depressão e Estresse em tempos de pandemia: um estudo com alunos da terceira série do Ensino Médio. *Research, Society and Development*, 9(10), e8649109349. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9349>
- Cunha, L., Silva, A., & Silva, A. (2020). O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. *Revista Com Censo* #22, 7(3), 27-37. <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>

- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *J. Educ. Technology Syst.* 49(1), 5–22. doi:10.1177/0047239520934018
- Flores, Y. y Cruzado, L. (2019). Herramientas de aprendizaje colaborativo en el desarrollo personal de los alumnos de trabajo social de la Universidad Nacional de Trujillo. *Rev. Tzhoecoenabril*, 11(2), <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/tzh/article/view/1059>
- Fraysier, K., Reschly, A., & Appleton, J. (2020). Predicting postsecondary enrollment with secondary student engagement data. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(7), 882-899. <https://doi.org/10.1177/0734282920903168>
- Fredricks, J., Wang, M., Te, S., Hofkens, T., Sung, H., Parr, A., & Allerton, J. (2016). Using qualitative methods to develop a survey measure of math and science engagement. *Learning and Instruction*, 43, 5-15. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.009>
- Freitas, M., Heidemann, L., & Araujo, I. (2021). Educação nas sociedades do conhecimento: o uso de recursos educacionais abertos para o desenvolvimento de capacidades de ação emancipatórias. *EDUR - Educação Em Revista*, 37, e20857. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469820857>
- Gabriel, J. (2017). Cómo se genera una investigación científica que luego sea motivo de publicación. *Journal of the Selva Andina Research Society*, 8(2), 145-146. Selva Andina Research Society La Paz, Bolivia. <https://www.redalyc.org/pdf/3613/361353711008.pdf>
- Gómez, I., y Escobar, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en el Perú. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1996>
- Guerrero, A. (2019). Un análisis profundo sobre la ética y la moral. *Filosofía&Co* <https://filco.es/filosofia-moral-y-etica/>
- Händel, M., Stephan, M., Gläser-Zikuda, M., Kopp, B., Bedenlier, S., & Ziegler, A. (2020). Digital readiness and its effects on higher education students' socio-emotional perceptions in the context of the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1846147>.

Hernández, R, Fernández C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.

Herrera J., (2021). *Impacto ocupacional del trabajo remoto en docentes durante la emergencia sanitaria en una institución educativa*. Chota - Cajamarca 2020 (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú. [https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/16401/Herrera\\_fj.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/16401/Herrera_fj.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

INEI (2021). *Informe técnico. Estadísticas de las tecnologías y comunicación en los hogares*. <https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/boletines/01-informe-tecnico-tic-iv-trimestre-2020.pdf>

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-060420-ES-2.pdf>

Juárez, C., Torres, C., Herrera, L. (2015). El modelo HyFlex: Una propuesta de formación híbrida y flexible. *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*. (1), 126-142. <https://www.researchgate.net/publication/274736244>

Kyei, L., Godwyll F., & Nur, M. (2014). Innovative blended delivery and learning: exploring student choice, experience, and level of satisfaction in a hyflex course. *International Journal of Innovation and Learning*, 16(3). 243-252. <http://inderscience.metapress.com/content/vm707181x13h/?sortorder=asc>

Lakhal, S., Khechine, H., y Pascot, D. (2014). Academic Students' Satisfaction and Learning Outcomes in a HyFlex Course: Do Delivery Modes Matter? *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2014* (pp. 1075-1083). <http://www.editlib.org/p/148994/>

- Ley Universitaria Ley N° 30220 (2022) Normas Legales actualizadas. *El Peruano*.  
<https://diariooficial.elperuano.pe/pdf/0021/ley-universitaria-30220.pdf>
- Lozano, T., Imbriani, D., y Souza, A. (2021). Enseñanza remota de emergencia y educación superior: una experiencia en el curso de Pedagogía. *Revista Olhar Profr*.24(1), 1-7.  
<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>.
- Marzano, R. (2005). *Dimensiones del aprendizaje manual para el maestro*. Editorial ITESO.  
[https://biblioteca.pucv.cl/site/coleccion/manuales\\_u/Dimensiones%20del%20aprendizaje.%20Manual%20del%20maestro.pdf](https://biblioteca.pucv.cl/site/coleccion/manuales_u/Dimensiones%20del%20aprendizaje.%20Manual%20del%20maestro.pdf)
- MINEDU (2021). *Disposiciones para el trabajo remoto de docentes y auxiliares de educación*.  
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/campa%C3%B1as/1092-disposiciones-para-el-trabajo-remoto-de-docentes-y-auxiliares-de-educacion>
- Ministerio de Economía y Finanzas (MEF, 2020). *Sistema de gestión presupuestal. Clasificador económico de gastos para el año fiscal 2022*.  
[https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu\\_publ/anexos/2022/Anexo\\_2\\_Clasificador\\_Economico\\_Gastos\\_2022.pdf](https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_publ/anexos/2022/Anexo_2_Clasificador_Economico_Gastos_2022.pdf)
- Montero, J. (2015). Enseñanza y aprendizaje en la era digital. Reflexión Académica En *Diseño Y Comunicación N°XXV, Año XVI, Vol. 25, agosto 2015, Buenos Aires, Argentina,* 37–39.  
[https://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/publicacionesdc/vista/detalle\\_articulo.php?id\\_libro=536&id\\_articulo=11045](https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=536&id_articulo=11045)
- Morales, M. (2020). *Docencia remota de emergencia frente al COVID-19 en una escuela de medicina privada de Chile*. (Tesis de pregrado). Universidad de Concepción- Chile.  
<http://repositorio.udec.cl/xmlui/bitstream/handle/11594/617/Tesis%20docencia%20remota%20de%20emergencia%20frente%20al%20covid-19%20en%20una%20escuela%20de%20medicina%20privada%20de%20chile.Image.Marked.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moro, A., Dupotey, N., y Salgado, A. (2019). Las TIC como herramienta didáctica. Estudio Universidad de Oriente. *Refcale, Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa,* 7(3), 151-160.  
<http://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2742/1854>

<sup>9</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020). *Recursos digitales para la educación remota en los tiempos de Covid-19 (Webinar)*. UNESCO. <https://es.unesco.org/news/recursos-digitales-educacion-remota-tiempos-covid-19-webinar>

<sup>9</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022). *Día Internacional de la Educación 2022: cambiar de rumbo para transformar el aprendizaje*. UNESCO. <https://es.unesco.org/news/dia-internacional-educacion-2022-cambiar-rumbo-transformar-aprendizaje>

Ortega, A. (2020). *Impacto del cambio educativo a la modalidad virtual en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Administración de Empresas de la Universidad de Piura*. (Tesis de grado). Universidad de Piura – Perú. [https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/5028/T\\_AE-L\\_032.pdf?sequence=1](https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/5028/T_AE-L_032.pdf?sequence=1)

Oseda, D. (2008). *Metodología de la Investigación*. Editorial Pirámide, Huancayo, Perú:

Paula, H., Talin, S., Salema, C., & Ramilo, V. (2021). Engajamento de estudantes em um Ensino Remoto e Emergencial de Física. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 23. ol. 23, e26568. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. <https://www.redalyc.org/journal/1295/129568722028/html/>

Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E., Y Partida J. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ*, 8(16), 847-870. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-74672018000100847&lng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672018000100847&lng=es). <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>.

Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e589. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>

<sup>15</sup> Resolución Viceministerial N° 039-2022-MINEDU (2022). *Disposiciones para el trabajo de los profesores y auxiliares de educación que aseguren el desarrollo del servicio educativo en las instituciones y programas educativos públicos, en el marco de la*

emergencia sanitaria por la COVID-19. <https://www.minedu.gob.pe/reforma-magisterial/pdf/rvm-039-2022-minedu.pdf>

- Roncancio, C. (2019). *Evaluación de los entornos virtuales de enseñanza aprendizaje (EVEA) de la Universidad Santo Tomás Bucaramanga (Colombia) mediante la adaptación y aplicación del sistema Learning Object Review Instrument (LORI)*. (Tesis Doctoral)- Universidad Santo Tomás Bucaramanga-Colombia. <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/671465/tcyrb1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sautú, R. (2007). *Introducción. ¿Cómo se hace una investigación en ciencias sociales?* En Sautú, R (comp.). *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Editorial Lumiere, Buenos Aires, Argentina.
- School Managemnet (2022). *Qué es un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA)*. <https://www.aula1.com/entorno-virtual-aprendizaje-eva/>
- Selwyn, N. (2016). *Is Technology Good for Education?* Cambridge, England: Polity. <https://research.monash.edu/en/publications/is-technology-good-for-education>
- Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, C., Sharma, G., & Joshi, G. (2020). Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry Research*, 293, 113429. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113429>
- Soto, K. (2020). *Educación virtual y satisfacción de las estudiantes del 5° año de la Institución Educativa Nacional Santa Rosa, año 2020*. (Tesis de pregrado) Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, Perú. [https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/46623/Soto\\_MKA-SD.pdf?sequence=1](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/46623/Soto_MKA-SD.pdf?sequence=1)
- Soto, S. y Valdivieso, A. (2021). *La gestión de la experiencia de la educación remota por emergencia y el nivel de satisfacción en los estudiantes de pre-grado. Caso: Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. (Tesis de grado) Pontificia Universidad Católica del Perú. [https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18647/Soto%20Bermudez\\_Valdivieso%20Chudan\\_Talledo%20Pe%20c3%b1a\\_Gesti%c3%b3n\\_exp%20erenciencia\\_educaci%c3%b3n%20remota1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18647/Soto%20Bermudez_Valdivieso%20Chudan_Talledo%20Pe%20c3%b1a_Gesti%c3%b3n_exp%20erenciencia_educaci%c3%b3n%20remota1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Tabile, A. y Durante, M. (2017). Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. *Revista Psicopedagogia*, 34(103), 75–86. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862017000100008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008)
- Tábara, A. (2019). *Método de casos como estrategia didáctica para mejorar el aprendizaje significativo de los estudiantes del VIII ciclo del curso de perforación – voladura de Ingeniería de Minas de la Universidad Privada del Norte 2019-II*. (Tesis de maestría). Universidad Privada Antenor Orrego, Trujillo, Perú. <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/5673>
- Ticona, J., Medina, R., Romaní, B., y Criado, Y. (2021). Trabajo y aprendizaje colaborativo en la universidad. aproximaciones en Pandemia. *IGOBERNANZA*, 4(16), 88–104. <https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.152>
- Valdez, E. (2018). *Educación virtual y la satisfacción del estudiante en los cursos virtuales del Instituto Nacional Materno Perinatal 2017*. (Tesis de maestría) Universidad César Vallejo. Trujillo – Perú. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/21504>
- Vallaster, C., & Sageder, M. (2020). Verändert Covid-19 die Akzeptanz virtueller Lehrformate in der Hochschulausbildung? Implikationen für die Hochschulentwicklung [Does Covid-19 change the acceptance of virtual teaching formats in higher education? Implications for Higher Education Development]. *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 15(4), 281–301. <https://doi.org/10.3217/zfhe-15-04/16>
- Vasilejos, D. (2018). Preparing Teachers for the Use of Digital Technologies in Their Teaching Practice. *Research in Social Sciences and Technology. RESSAT*, 3(1), 109-121. [https://www.researchgate.net/publication/341475732\\_Preparing\\_teachers\\_for\\_the\\_use\\_of\\_digital\\_technologies\\_in\\_their\\_teaching\\_practice](https://www.researchgate.net/publication/341475732_Preparing_teachers_for_the_use_of_digital_technologies_in_their_teaching_practice)
- Vieira, K., Postiglioni, G., Donaduzzi, G., Porto, C., & Klein, L. (2020). Vida de Estudante Durante a Pandemia: Isolamento Social, Ensino Remoto e Satisfação com a Vida. *EaD Em Foco*, 10(3). <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1147>



- Vilela, P., Sánchez, J. y Chau, C. (2021). *Desafíos de la educación superior en el Perú durante la pandemia por la covid-19*. Desde el Sur, 13(2), e0016. <https://revistas.cientifica.edu.pe/index.php/desdeelsur/article/view/867/814>
- Villafuerte, J., Bello, J, Pantaleó, y Bermello Vidal, O. (2020). Rol de los docentes ante la crisis del COVID-19, una mirada desde el enfoque humano. *Refcale: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 8(1), 134–150. <http://refcale.ulead.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3214>
- Wieland, N., and Kollias, L. (2020). E-Learning during Covid-19. *Vet. Rec.* 186(2), 521–592. <https://doi.org/10.3991/ijac.v13i2.16779>

# EDUCACIÓN DE EMERGENCIA REMOTA EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR 2022

## INFORME DE ORIGINALIDAD

16%

INDICE DE SIMILITUD

15%

FUENTES DE INTERNET

3%

PUBLICACIONES

7%

TRABAJOS DEL  
ESTUDIANTE

## FUENTES PRIMARIAS

|   |   |     |
|---|---|-----|
| 1 | <a href="https://repositorio.uct.edu.pe">repositorio.uct.edu.pe</a><br>Fuente de Internet | 2%  |
| 2 | <a href="https://repositorio.ucv.edu.pe">repositorio.ucv.edu.pe</a><br>Fuente de Internet | 2%  |
| 3 | <a href="https://hdl.handle.net">hdl.handle.net</a><br>Fuente de Internet                 | 2%  |
| 4 | <a href="https://repositorio.uss.edu.pe">repositorio.uss.edu.pe</a><br>Fuente de Internet | 1%  |
| 5 | <a href="https://revistahorizontes.org">revistahorizontes.org</a><br>Fuente de Internet   | 1%  |
| 6 | Submitted to Universidad Cesar Vallejo<br>Trabajo del estudiante                          | 1%  |
| 7 | <a href="https://docplayer.es">docplayer.es</a><br>Fuente de Internet                     | <1% |
| 8 | Submitted to Universidad Internacional de la Rioja<br>Trabajo del estudiante              | <1% |

|    |   |      |
|----|---|------|
| 9  | Submitted to Universidad Catolica de Trujillo<br>Trabajo del estudiante | <1 % |
| 10 | dialnet.unirioja.es<br>Fuente de Internet                               | <1 % |
| 11 | eduteka.icesi.edu.co<br>Fuente de Internet                              | <1 % |
| 12 | www.scielo.br<br>Fuente de Internet                                     | <1 % |
| 13 | Submitted to Universidad Señor de Sipan<br>Trabajo del estudiante       | <1 % |
| 14 | repositoriodspace.unipamplona.edu.co<br>Fuente de Internet              | <1 % |
| 15 | Submitted to Barcelona School of Management<br>Trabajo del estudiante   | <1 % |
| 16 | repositorio.unheval.edu.pe<br>Fuente de Internet                        | <1 % |
| 17 | ddd.uab.cat<br>Fuente de Internet                                       | <1 % |
| 18 | tesis.pucp.edu.pe<br>Fuente de Internet                                 | <1 % |
| 19 | repositorio.escuelamilitar.edu.pe<br>Fuente de Internet                 | <1 % |
| 20 | Submitted to Universidad de Burgos UBUCEV<br>Trabajo del estudiante     | <1 % |

<1 %

21

[revistas.uss.edu.pe](http://revistas.uss.edu.pe)

Fuente de Internet

<1 %

22

[zaguan.unizar.es](http://zaguan.unizar.es)

Fuente de Internet

<1 %

23

[www.iesalc.unesco.org](http://www.iesalc.unesco.org)

Fuente de Internet

<1 %

24

[issuu.com](http://issuu.com)

Fuente de Internet

<1 %

25

Submitted to unsaac

Trabajo del estudiante

<1 %

26

Submitted to Pontificia Universidad Catolica del Peru

Trabajo del estudiante

<1 %

27

[cgipv.udg.mx](http://cgipv.udg.mx)

Fuente de Internet

<1 %

28

[repositorio.une.edu.pe](http://repositorio.une.edu.pe)

Fuente de Internet

<1 %

29

[www.dykinson.com](http://www.dykinson.com)

Fuente de Internet

<1 %

30

[repositorio.tec.mx](http://repositorio.tec.mx)

Fuente de Internet

<1 %

31

[www.researchgate.net](http://www.researchgate.net)

Fuente de Internet

<1 %

32

[es.unesco.org](http://es.unesco.org)

Fuente de Internet

<1 %

33

[repositorio.una.ac.cr](http://repositorio.una.ac.cr)

Fuente de Internet

<1 %

34

[www.tesisenred.net](http://www.tesisenred.net)

Fuente de Internet

<1 %

35

Submitted to Universidad del Atlántico

Trabajo del estudiante

<1 %

36

[docs.google.com](http://docs.google.com)

Fuente de Internet

<1 %

37

[upcommons.upc.edu](http://upcommons.upc.edu)

Fuente de Internet

<1 %

38

[www.yumpu.com](http://www.yumpu.com)

Fuente de Internet

<1 %

39

Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola

Trabajo del estudiante

<1 %

40

[repositorio.usanpedro.edu.pe](http://repositorio.usanpedro.edu.pe)

Fuente de Internet

<1 %

41

[www.revistas.unitru.edu.pe](http://www.revistas.unitru.edu.pe)

Fuente de Internet

<1 %

42

[www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)

Fuente de Internet

<1 %

43

[doaj.org](http://doaj.org)

Fuente de Internet

<1 %

44

[www.coursehero.com](http://www.coursehero.com)

Fuente de Internet

<1 %

45

[lsiabala.wordpress.com](http://lsiabala.wordpress.com)

Fuente de Internet

<1 %

46

[repositorio.utn.edu.ec](http://repositorio.utn.edu.ec)

Fuente de Internet

<1 %

47

[www.unesco.org](http://www.unesco.org)

Fuente de Internet

<1 %

48

[repositorio.uti.edu.ec](http://repositorio.uti.edu.ec)

Fuente de Internet

<1 %

49

[www.indtec.com.ve](http://www.indtec.com.ve)

Fuente de Internet

<1 %

50

[anfei.mx](http://anfei.mx)

Fuente de Internet

<1 %

51

[archive.org](http://archive.org)

Fuente de Internet

<1 %

52

[documat.unirioja.es](http://documat.unirioja.es)

Fuente de Internet

<1 %

53

[documentop.com](http://documentop.com)

Fuente de Internet

<1 %

|    |  |      |
|----|--|------|
| 54 | <a href="http://intranet.uce.edu.do">intranet.uce.edu.do</a><br>Fuente de Internet                         | <1 % |
| 55 | <a href="http://repositorio.comillas.edu">repositorio.comillas.edu</a><br>Fuente de Internet               | <1 % |
| 56 | Submitted to Universidad Estatal de Milagro<br>Trabajo del estudiante                                      | <1 % |
| 57 | <a href="http://clame.org.mx">clame.org.mx</a><br>Fuente de Internet                                       | <1 % |
| 58 | <a href="http://editorial.iaen.edu.ec">editorial.iaen.edu.ec</a><br>Fuente de Internet                     | <1 % |
| 59 | <a href="http://en.calameo.com">en.calameo.com</a><br>Fuente de Internet                                   | <1 % |
| 60 | Submitted to University of Queensland<br>Trabajo del estudiante  | <1 % |
| 61 | Submitted to Universidad Andina del Cusco<br>Trabajo del estudiante  | <1 % |
| 62 | Submitted to Universidad Peruana Cayetano Heredia<br>Trabajo del estudiante                                | <1 % |
| 63 | <a href="http://repositorio.unasam.edu.pe">repositorio.unasam.edu.pe</a><br>Fuente de Internet             | <1 % |
| 64 | <a href="http://repositorioacademico.upc.edu.pe">repositorioacademico.upc.edu.pe</a><br>Fuente de Internet | <1 % |
| 65 | <a href="http://revistas.pucp.edu.pe">revistas.pucp.edu.pe</a>   |      |



Fuente de Internet

<1 %

66

[anglodurango.edu.mx](http://anglodurango.edu.mx)

Fuente de Internet

<1 %

67

[galiciaclinica.info](http://galiciaclinica.info)

Fuente de Internet

<1 %

68

[repositorio.usil.edu.pe](http://repositorio.usil.edu.pe)

Fuente de Internet

<1 %

69

[www.nosequeestudiar.net](http://www.nosequeestudiar.net)

Fuente de Internet

<1 %

70

[www.scielo.org.pe](http://www.scielo.org.pe)

Fuente de Internet

<1 %

71

[journalalphacentauri.com](http://journalalphacentauri.com)

Fuente de Internet

<1 %

72

[ojs.ucp.edu.ar](http://ojs.ucp.edu.ar)

Fuente de Internet

<1 %

73

[ojs.umc.cl](http://ojs.umc.cl)

Fuente de Internet

<1 %

74

[ub.academia.edu](http://ub.academia.edu)

Fuente de Internet

<1 %

75

[uvadoc.uva.es](http://uvadoc.uva.es)

Fuente de Internet

<1 %

76

[www.aneca.es](http://www.aneca.es)

Fuente de Internet

<1 %

77

[www.rimisp.cl](http://www.rimisp.cl)

Fuente de Internet

<1 %

78

[www.scoop.it](http://www.scoop.it)

Fuente de Internet

<1 %

79

[www.slideshare.net](http://www.slideshare.net)

Fuente de Internet

<1 %

80

[www.udgvirtual.udg.mx](http://www.udgvirtual.udg.mx)

Fuente de Internet

<1 %

81

[www.udistrital.edu.co](http://www.udistrital.edu.co)

Fuente de Internet

<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 10 words

Excluir bibliografía

Activo