

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE
HUAMANGA**

ESCUELA DE POSGRADO

**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**



**Satisfacción con la enseñanza virtual y actitud hacia el aprendizaje en
estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho 2020**

Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Docencia Universitaria

Presentada por

Bach. Gisela Herreras Gutierrez

Asesora

Dr. Delia Ayala Esquivel

Ayacucho – Perú

2023

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD

Bajo juramento, declaro que mi nombre es Gisela Herreras Gutiérrez y poseo el número de DNI 47126275. Soy estudiante de la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH), donde cursé la Maestría en Educación, especializándome en Docencia Universitaria. Asimismo, confirmo que soy la autora de la tesis titulada “Satisfacción con la enseñanza virtual y actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020”. Por lo tanto, juro que:

- Declaro solemnemente que la tesis que presento es de mi completa autoría y que, durante su elaboración, he seguido rigurosamente las normas APA de la séptima edición. Además, para la gestión de las fuentes consultadas, he utilizado el gestor bibliográfico Zotero y he mantenido en todo momento el debido respeto a la propiedad intelectual de los autores.
- La tesis no ha sido auto plagiada; es decir, no se ha presentado previamente para obtener ningún título académico o profesional previo.
- Los datos presentados en los resultados son auténticos y reales, evitando en lo posible falsedades, duplicaciones y copias.

Si se identifica cualquier falta a esta declaración jurada, asumo las consecuencias y sanciones derivadas de mis actos.

Ayacucho, 30 de agosto de 2021.

.....
Lic. Gisela Herreras Gutiérrez
DNI: 47126275

A mis amados padres:
Demetrio Herreras Bedriñana y
Hermelinda Gutiérrez Calle, quien en
paz descansa y de Dios goce.

EXPRESIÓN DE GRATITUD

Agradezco sinceramente a la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, en especial a la Escuela de Posgrado, por permitirme seguir ampliando mi formación en el ámbito científico y educativo. Estoy muy agradecido por la oportunidad que me han brindado.

A la plana de docentes de la Maestría en Educación con mención en: Docencia Universitaria, por contribuir con mi formación académica, inculcándome conocimientos pedagógicos y didácticos para así servir bien a la comunidad ayacuchana y peruana, en sus diferentes espacios y realidades.

Mi especial gratitud a los/las estudiantes y docentes del pregrado de la Escuela de Formación Profesional de Educación Inicial, por apoyarme en la recopilación de los datos.

Del mismo modo, mi personal agradecimiento a la Dr. Delia Ayala Esquivel, por sus asesorías y dedicación desinteresada en todo el proceso de investigación.

Por último, a mis padres, familiares y amigas, quienes de una u otra forma contribuyeron en la culminación de esta tesis, sin ellos no hubiera sido posible.

ÍNDICE

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD	II
DEDICATORIA	III
EXPRESIÓN DE GRATITUD	IV
ÍNDICE	V
ÍNDICE DE TABLAS	VIII
ÍNDICE DE FIGURAS	X
ÍNDICE DE ANEXOS	X
RESUMEN	XI
ABSTRACT	XII
INTRODUCCIÓN	XIII
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 Descripción de la situación problemática	1
1.2 Formulación del problema	7
1.2.1 Problema general	7
1.2.2 Problemas específicos	7
1.3 Objetivos	7
1.3.1 Objetivo general	7
1.3.2 Objetivos específicos	7
1.4 Justificación	8
II. MARCO TEÓRICO	10
2.1 Antecedentes de Investigación	10
2.2 Bases teóricas	16
2.2.1 Satisfacción con la enseñanza virtual	16
2.2.2 Actitud hacia el aprendizaje	32
2.3 Marco conceptual	43

2.3.1	Actitud.....	43
2.3.2	Aprendizaje.....	43
2.3.3	Calidad educativa.....	43
2.3.4	Conducta o comportamiento.....	44
2.3.5	Enseñanza.....	44
2.3.6	Enseñanza virtual.....	44
2.3.7	Satisfacción.....	44
2.3.8	Satisfacción estudiantil.....	45
III. METODOLOGÍA.....		46
3.1	Hipótesis.....	46
3.1.1	Hipótesis general.....	46
3.1.2	Hipótesis específicas.....	46
3.2	Variables.....	47
3.2.1	Variable 1: Satisfacción con la enseñanza virtual.....	47
3.2.2	Variable 2: Actitud hacia el aprendizaje.....	47
3.3	Operacionalización de variables.....	48
3.4	Tipo y nivel de investigación.....	49
3.5	Método.....	49
3.6	Diseño metodológico.....	49
3.7	Población.....	50
3.8	Muestra y técnica de muestreo.....	50
3.9	Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.....	51
3.10	Validez y confiabilidad de los instrumentos.....	52
3.10.1	Ficha técnica del Cuestionario de satisfacción del alumnado sobre la enseñanza virtual.....	52
3.10.1.	Ficha del Cuestionario de evaluación de actitudes ante el aprendizaje en estudiantes universitarios (CEVAPU).....	53
3.11	Técnicas para el procesamiento de la información.....	54
3.12	Aspectos éticos.....	54
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....		55

4.1	Resultados a nivel descriptivo	55
4.1.1	Resultados de la variable satisfacción con la enseñanza virtual	55
4.1.2	Resultados de la variable actitud hacia el aprendizaje	59
4.1.3	Tablas de contingencia de la relación de ambas variables	61
4.2	Resultado a nivel interferencial	65
4.2.1	Prueba de la hipótesis general	65
4.2.2	Prueba de las hipótesis específicas	67
4.3	Discusión de resultados	70
	CONCLUSIONES	75
	RECOMENDACIONES.....	77
	REFERENCIAS.....	78
	ANEXOS	88

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Matriz de operacionalización de variables	48
Tabla 2: Ficha técnica del Cuestionario de satisfacción del alumnado sobre la enseñanza virtual	52
Tabla 3: Ficha técnica del CEVAPU	53
Tabla 4: Resultados del Cuestionario de satisfacción del alumnado con la enseñanza virtual.....	55
Tabla 5: Satisfacción con la enseñanza virtual en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH –2020	57
Tabla 6: Satisfacción con la condición general de los cursos en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – 2020	57
Tabla 7: Satisfacción con la usabilidad de la plataforma en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – 2020.....	58
Tabla 8: Valoración general de los cursos en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – 2020	59
Tabla 9: Resultados del Cuestionario de evaluación de actitudes ante el aprendizaje en estudiantes universitarios	59
Tabla 10: Actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – 2020	60
Tabla 11: Relación entre la satisfacción con la enseñanza virtual y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – 2020.....	61
Tabla 12: Relación entre la satisfacción con la condición general de los cursos y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - 2020	62
Tabla 13: Relación entre satisfacción con la usabilidad de la plataforma y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – 2020	63
Tabla 14: Relación entre la valoración general de los cursos y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de las UNSCH - 2020.....	64
Tabla 15: Prueba de correlación Rho de Spearman para la hipótesis general	66

Tabla 16: Prueba de correlación Rho de Spearman para la primera hipótesis.....	67
Tabla 17: Prueba de correlación Rho de Spearman para la segunda hipótesis específica	68
Tabla 18: Prueba de correlación Rho de Spearman para la tercera hipótesis específica	69

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema visual del modelo Acción Razonada.....	39
Figura 2: Cálculo de la muestra de estudio	51

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia.....	88
Anexo 2: Matriz metodológica	89
Anexo 3: Instrumentos para la recolección de datos	90
Anexo 4: Aplicación virtual de los instrumentos para la recolección de datos	94

RESUMEN

El objetivo general del estudio fue determinar la relación existente entre la satisfacción con la enseñanza virtual y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020. Para alcanzar este objetivo, se empleó una metodología basada en un enfoque cuantitativo, una investigación básica, un nivel correlacional, un método hipotético-deductivo y un diseño no experimental transversal. La técnica que se empleó fue la encuesta y el cuestionario para ambas variables. La población se conformó de 230 estudiantes (de serie 100 hasta 500) y la muestra se constituyó de 153 estudiantes, matriculados en el semestre académico 2020-I, mediante el muestreo probabilístico. Los resultados muestran la existencia de una relación significativa entre la satisfacción con la enseñanza virtual y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – Ayacucho, 2020, se utilizó el estadístico Rho de Spearman (r_s) para analizar esta relación, el cual arrojó un valor de 0.857, lo que indica una correlación directa y muy fuerte entre ambas variables. Además, se comprobó esta correlación mediante el nivel de significancia $p = 0.000$, el cual resultó ser menor que el nivel de significancia $\alpha = 0.05$ ($0.000 < 0.05$). Se concluye que, a más alta satisfacción con la enseñanza virtual, hay una mejor actitud hacia el aprendizaje en dichos estudiantes.

Palabras claves: Satisfacción, enseñanza virtual, actitud, aprendizaje, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

The general objective of the study was to determine the relationship between satisfaction with virtual teaching and attitude towards learning in Early Childhood Education students at UNSCH - Ayacucho in 2020. To achieve this goal, a methodology based on a quantitative approach, basic research, correlational level, hypothetical-deductive method, and non-experimental cross-sectional design was employed. The technique used for both variables was a survey and questionnaire. The population consisted of 230 students (from serial 100 to 500), and the sample consisted of 153 students enrolled in the 2020-I academic semester, using probabilistic sampling. The results show a significant relationship between satisfaction with virtual teaching and attitude towards learning in Early Childhood Education students at UNSCH - Ayacucho in 2020. The Spearman's Rho statistic (r_s) was used to analyze this relationship, which produced a value of 0.857, indicating a strong positive correlation between the two variables. Furthermore, this correlation was confirmed by the significance level of $p = 0.000$, which was less than the significance level of $\alpha = 0.05$ ($0.000 < 0.05$). It can be concluded that the higher the satisfaction with virtual teaching, the better the attitude towards learning in these students.

Keywords: Satisfaction, virtual teaching, attitude, learning, university students.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza virtual forma parte de la modalidad educativa no presencial que emplea el Internet, así como sus servicios y tecnologías relacionadas, como el principal medio para impartir contenido educativo y actividades de formación sin la necesidad de estar presentes físicamente. Esta forma educativa cobró importancia a partir del 2020, implantándose en todos los niveles educativos del mundo, a causa de la pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19) que creó una crisis generalizada, nunca antes vista. En el ámbito educativo, la emergencia sanitaria implicó suspender la modalidad educativa presencial y el cierre de actividades conexas en las instituciones educativas en más de 190 países, como medida de contención de la expansión del virus y para atenuar sus impactos (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

La repentina implementación de la enseñanza virtual generó nuevas problemáticas y dificultades educativas. Una de ellas refiere a su calidad, porque en las encuestas de opinión y otros estudios similares muchos estudiantes, especialmente universitarios, expusieron su insatisfacción al no ver cumplidas sus expectativas y necesidades educativas. Esto es fundamental, ya que el nivel de satisfacción impacta de forma positiva o negativa en las intenciones de actuación académica de los estudiantes (Athiyaman, 1997), así como en su rendimiento académico (Martín, 2012); pero también hay actitudes interferentes hacia el aprendizaje que media entre ambas, estas actitudes negativas a menudo resultan en el fracaso académico y la deserción universitaria. (Vallejo, 2011).

Como no podía ser de otra forma, estas mismas realidades y dificultades se presentaron en las instituciones educativas del Perú, en nuestro caso, universidades. Quizá de manera más dramática que en otros países, como fue el caso de la Universidad Nacional de San Cristóbal de

Huamanga que, luego de superar diversas dificultades, dio inicio recién a su primer semestre virtual el 03 de agosto del 2020, cuando otras universidades ya estaban empezando el segundo o, incluso, culminando este. Precisamente, esta situación dramática y las probables asociaciones entre la satisfacción con la enseñanza virtual y las actitudes hacia el aprendizaje, que conllevan a conductas reales, motivaron a realizar esta tesis.

En tal sentido, nuestro estudio busca, de manera general, determinar la relación entre la satisfacción con la enseñanza virtual y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – Ayacucho, 2020. Ello implica medir los niveles de satisfacción con la enseñanza virtual y los niveles de actitud hacia el aprendizaje, para luego relacionar estadísticamente, así como contrastar la hipótesis general a través de una prueba estadística. Este mismo procedimiento se emplea para los objetivos e hipótesis específicas, dando, finalmente, los resultados de investigación y arribando a conclusiones.

Por otro lado, en nuestro estudio se incluyen cuatro capítulos principales. El primero se centra en el planteamiento del problema, que abarca la descripción de la situación problemática, la formulación del problema en términos generales y específicos, la definición de los objetivos tanto generales como específicos, y la justificación de la investigación. En el segundo capítulo, se examina el marco teórico que comprende los antecedentes de investigación, las bases teóricas relacionadas con las dos variables de estudio, y el marco conceptual.

En el tercer capítulo de nuestra investigación se describe la metodología utilizada para llevar a cabo el estudio. Se detallan diferentes aspectos relevantes, como la presentación de la hipótesis general y específica, las variables estudiadas, que incluyen la satisfacción con la enseñanza virtual y la actitud hacia el aprendizaje, así como su operacionalización. También se explica el tipo de investigación y nivel de análisis realizado, el método y diseño metodológico

utilizado, la población y técnica de muestreo seleccionada, las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados, y cómo se evaluó la validez y confiabilidad de los instrumentos. Además, se detallan las técnicas de procesamiento de la información utilizadas para analizar los resultados obtenidos y se discuten los aspectos éticos que se consideraron durante la investigación.

En el cuarto y último capítulo de nuestra investigación, se presentan los resultados y la discusión. Se consideran los resultados a nivel descriptivo (de las variables por niveles y las tablas de contingencia de correlación entre ambas) y a nivel inferencial (prueba de hipótesis general y específicas), así como la discusión de resultados. Finalmente, se incluyen las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes a la investigación.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la situación problemática

Pese a que vivimos en la “era digital”, no se había experimentado hasta ahora un tiempo donde la educación virtual (digital u *online*), que implica un proceso de enseñanza-aprendizaje en el ciberespacio, haya adquirido tanta importancia y generado expectativas e incertidumbres, al implementarse bruscamente como nueva modalidad de educación frente a la suspensión de la educación tradicional presencial en las instituciones educativas, en nuestro caso la universidad. Este cambio repentino, sin precedentes, con nuevos escenarios y retos nunca antes vistos, chocaron con sistemas educativos que se empeñaban en mantenerse estáticos y sólidos (Bauman, 2008).

La introducción repentina de la educación virtual se debió a la emergencia sanitaria global causada por la pandemia del coronavirus (COVID-19), que obligó a los gobiernos de todo el mundo a implementar medidas urgentes de contención para evitar la propagación de esta enfermedad altamente contagiosa. Estas medidas incluyeron cuarentenas, aislamiento, distanciamiento y confinamiento, lo que llevó a la rápida adopción de la nueva modalidad de educación virtual, por cierto, su implementación en las universidades, como un “salvavidas” que garantice logros mínimos de los objetivos y derechos conexos (Cotino, 2020), Dado que la mayor

preocupación de los estudiantes y sus padres era asegurarse de no perder el año académico (Garfias, 2020).

En agosto de 2020, la mayoría de las universidades en todo el mundo, incluyendo Perú, se adaptaron a la educación virtual. Sin embargo, surgieron nuevas problemáticas como las brechas digitales de acceso, el uso y las competencias metodológicas de los docentes (García, 2020). Una preocupación importante se relaciona con el rol de los profesores, quienes están acostumbrados a la modalidad presencial, pero ahora son responsables de la enseñanza virtual y se espera mucho de ellos en un nuevo escenario basado en el uso y manejo del ciberespacio y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

En agosto de 2020, la mayoría de las universidades en todo el mundo, incluyendo Perú, se adaptaron a la educación virtual. Sin embargo, surgieron nuevas problemáticas como las brechas digitales de acceso, el uso y las competencias metodológicas de los docentes (García, 2020). Una preocupación importante se relaciona con el rol de los profesores, quienes están acostumbrados a la modalidad presencial, pero ahora son responsables de la enseñanza virtual y se espera mucho de ellos en un nuevo escenario basado en el uso y manejo del ciberespacio y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Cajiao, 2020). Según los resultados de una encuesta realizada en España sobre la calidad de la educación virtual que reciben los estudiantes universitarios, el 47 % de los encuestados reportó graves deficiencias en los profesores. Estas incluyen la falta de desarrollo de clases y la simple carga de apuntes, la falta de respuesta a las preguntas, la sobrecarga de trabajo para los estudiantes, la falta de habilidades en el uso de plataformas digitales, entre otras (Arrigenna, 2020).

En el ámbito latinoamericano, concretamente en Chile, la investigadora Quintana (2020), dio a conocer una percepción negativa de los universitarios sobre las competencias del profesorado

con respecto al manejo de las tecnologías, así como las competencias conexas como: organización, planificación, evaluación y estrategias de enseñanza *online*; estas deficiencias estarían generando malestar, tensión e incertidumbre en los estudiantes. De manera que, estas inseguridades, sobre lo que consideran una “docencia en fase experimental”, les genera dudas en su formación. También, una investigación mexicana reportó la denuncia de un grupo de estudiantes de la Universidad Autónoma de México (UNAM), quienes manifestaron inadecuadas condiciones de aprendizaje y enseñanza virtual, además de sostener que “las clases improvisadas en línea no garantizan plenamente el derecho a la educación” (Román, 2020, párr. 2).

Un estudio realizado en Bolivia expuso las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza virtual, las que no son buenas, debido a varios factores como la baja calidad de las metodologías y los medios de enseñanza virtual, las que son de mala calidad y no satisfacen las expectativas de los estudiantes (Ramírez *et al.*, 2020). De manera semejante, el portal web del diario Opinión de Bolivia dio a conocer los resultados de una encuesta ejecutada por U-Report, iniciativa del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), donde “se estableció que el 93.2% de los estudiantes consultados aseguró que no están aprendiendo ‘nada’, ‘casi nada’ o ‘más o menos’ con iniciativas de enseñanza virtual, que se intensificaron en tiempos de coronavirus” (2020, párr. 1); es decir, los estudiantes se muestran insatisfechos con la calidad de la enseñanza virtual.

Uruguay parece tener un escenario diferente, al menos en la Universidad de la República de Uruguay (Udelar), ya que, según una encuesta realizada en 84 mil estudiantes, referente a la evaluación sobre la propuesta educativa del semestre en la modalidad virtual, arrojó un nivel de satisfacción general favorable, donde el 56% de ellos afirmó estar satisfechos o muy satisfechos; mientras que, quienes manifestaron estar insatisfechos o muy insatisfechos fueron solo el 20%

(Prensa Latina, 2020). Dicho de otra manera, la mayoría de los estudiantes están satisfechos con la enseñanza virtual, difiriendo de los demás países.

En el Perú, hasta la fecha, la mayoría de las universidades están en pleno desarrollo de la educación virtual, solo algunas están finalizando el primer ciclo académico 2020-I. Luis Lescano, gerente general de la Federación de Instituciones Privadas de Educación Superior (FIPES), en una entrevista con RPP Noticias (2020), sostuvo, que la educación universitaria peruana, al igual que otros niveles educativos, se caracteriza por su diversidad, lo que significa que algunas instituciones se adaptaron mejor que otras a la educación no presencial. En particular, cree que las universidades privadas y los institutos de educación superior tecnológico, que ya tenían experiencia previa en este ámbito, fueron los que mejor se adaptaron. También sostiene que las respuestas de estas instituciones no fueron las mismas.

Según lo expuesto, en una investigación realizada por Camacho (2020) se entrevistó a estudiantes de algunas universidades privadas acerca de sus experiencias en la nueva modalidad de enseñanza, y se obtuvieron dos tipos de respuestas. Por un lado, se encontraron estudiantes que percibieron la situación de manera positiva, destacando la utilidad de herramientas de enseñanza virtual como Blackboard y Zoom, la comodidad de las clases en línea y el fomento de la participación estudiantil. Por otro lado, se encontraron estudiantes que declararon que la calidad de la enseñanza es inferior a la del modelo presencial, por el hecho de que las instalaciones no están siendo usadas, tampoco los medios que ayudan al aprendizaje y eran antes ofrecidos por las universidades. Por su parte, la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) aplicó una encuesta de opinión a todos los estudiantes matriculados en el ciclo 2020-I, donde el 60% ha mostrado su aceptación por el uso de la modalidad no presencial o virtual, reportando altos niveles

de satisfacción, mientras que el 40% ha expresado su desaprobación con niveles de satisfacción bajos (Palmieri, 2020).

Con respecto a las universidades públicas, es preciso señalar que hasta la fecha no existe información que pueda ilustrarnos sobre la satisfacción/insatisfacción de la población estudiantil; sin embargo, sabemos que la mayoría de estas instituciones no tenían experiencias previas, en comparación con las privadas, por lo que tuvieron que postergar el inicio de sus actividades del ciclo académico 2020-I hasta mayo o agosto. Esto ocurrió con la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH), que en cumplimiento de la Resolución del Consejo Directivo n.º 039-2020-SUNEDU-UC emitida por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU, 2020), recalendarizó sus actividades académicas, pensadas para clases presenciales, y empezó a diseñar una plataforma virtual con el propósito de brindar enseñanza virtual durante el ciclo académico 2020-I, en ese tenor y con la vigencia de la cuarenta por el COVID-19 el inicio de clases fue programado para el 06 de julio, pero sin concretarse por los reclamos estudiantiles de una educación de calidad y un acceso para todos, pero también un esclarecimiento sobre las condiciones del sistema virtual, la situación de la capacitación docente en la enseñanza virtual y las dudas sobre los cursos a desarrollarse (Correo, 2020).

Frente a los reclamos y críticas de los estudiantes, se reprogramó el inicio de clases virtuales para el 3 de agosto. Luego de casi un mes, conversamos con las estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial en torno a la enseñanza virtual, quienes mostraron incertidumbre y preocupación por la implementación del sistema virtual de enseñanza, así como por las competencias docentes, expresados de la siguiente manera: “Hasta ahora está maso menos, pero no es igual”, “prefiero las clases en el aula, como antes”, “no sé lo que va pasar en los exámenes,

¿cómo van a cuidar?”, “¿cómo terminaremos el ciclo?”, “algunos profesores no manejan bien la tecnología”, “el problema es del internet”, “no se aprende bien”, entre otros comentarios.

Las causas de la satisfacción/insatisfacción estudiantil de la enseñanza virtual, indicador de calidad de la experiencia académica y de los programas implementados por la universidad (Yukselturk y Yildirim, 2008), puede deberse a muchos factores, pero creemos que se debe a las brechas digitales, la implementación imprevista de la modalidad virtual, la suspensión brusca de la modalidad presencial y las motivaciones; igualmente, tiene que ver con las competencias docentes en el manejo de la virtualización de la enseñanza-aprendizaje, puesto que de ellos depende la planificación del curso y el desarrollo de acciones formativas, el desarrollo de los contenidos de enseñanza-aprendizaje y la administración de la educación a distancia (Inciarte, 2008).

La satisfacción/insatisfacción con la enseñanza virtual puede desencadenar diversos efectos. Según Athiyaman (1997) el nivel de satisfacción impacta de forma positiva o negativa en las intenciones de actuación académica de los estudiantes, así como en su rendimiento académico (Martín, 2012); sin embargo, de acuerdo con Vallejo (2011) hay actitudes interferentes hacia el aprendizaje que media entre ambas, debido a que su connotación negativa puede tener como resultado el fracaso académico y la deserción universitaria en numerosas ocasiones. Es posible que estos efectos sean consecuencia directa de una enseñanza virtual de baja calidad, por lo que resulta fundamental llevar a cabo una investigación que analice las posibles correlaciones entre la satisfacción de los estudiantes con la enseñanza virtual y sus actitudes hacia el aprendizaje; los resultados permitirán enunciar sugerencias que contribuyan a tomar medidas de resolución.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Qué relación existe entre la satisfacción con la enseñanza virtual y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020?

1.2.2 Problemas específicos

- a. ¿Qué relación existe entre la satisfacción con la condición general de los cursos y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020?
- b. ¿Qué relación existe entre la satisfacción con la usabilidad de la plataforma y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020?
- c. ¿Qué relación existe entre la valoración general de los cursos y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación entre la satisfacción con la enseñanza virtual y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – Ayacucho, 2020.

1.3.2 Objetivos específicos

- a. Determinar la relación entre la satisfacción con la condición general de los cursos y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020.

- b. Determinar la relación entre la satisfacción con la usabilidad de la plataforma y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020.
- c. Determinar la relación entre la valoración general de los cursos virtuales y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – Ayacucho, 2020.

1.4 Justificación

La implementación de la enseñanza no presencial, por medio de una plataforma virtual (para desarrollar las clases virtuales en el semestre académico 2020-I, la UNSCH ha creado su campus virtual denominado “UNSCH Virtual”, donde el estudiante accede usando su cuenta a los cursos en que se ha matriculado y la interrupción de las clases en modalidad presencial durante el periodo académico 2020-I en la UNSCH, como medida frente a la emergencia sanitaria por el COVID-19, ha generado incertidumbres y dificultades en la población estudiantil, así como docente, por tratarse de una nueva experiencia; en consecuencia, resulta de especial interés conocer la satisfacción estudiantil y cómo esta se correlaciona con sus actitudes hacia el aprendizaje, y a partir de ahí, adoptar las medidas de prevención, corrección y mejoramiento.

En ese sentido, el estudio se justifica teóricamente porque intenta fundamentar y discutir las dos variables de investigación (satisfacción con la enseñanza virtual y la actitud ante el aprendizaje), para ello acude a autores y teorías representativas; asimismo, pretende llenar vacíos y la ausencia de investigaciones con la problemática mencionada a nivel local. En lo práctico, proporciona información útil a las autoridades y docentes universitarios para mejorar la enseñanza virtual, pero también la optimización de plataformas virtuales y las competencias docentes, de cara al futuro; asimismo, aporta con información sobre las actitudes hacia el aprendizaje, en un contexto

académico y social sin precedentes. En el aspecto social, beneficia a toda la comunidad universitaria, pues los resultados servirán para una autoevaluación sobre el sistema de enseñanza virtual y la calidad de la educación.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de Investigación

Al buscar investigaciones sobre las variables implicadas en el estudio, se han encontrado algunos trabajos que guardan semejanza con el presente, los mismos que se detalla en función al ámbito geográfico: nacional e internacional. No se hallaron antecedentes en el repositorio de la UNSCH.

A nivel nacional, Acevedo y Meza (2019) en su tesis: *Satisfacción sobre la calidad educativa percibida y actitudes hacia el aprendizaje en estudiantes universitarios de educación*, Se llevó a cabo una investigación en una universidad de Lima con el objetivo de analizar la relación entre la satisfacción de los estudiantes con la calidad educativa y sus actitudes hacia el aprendizaje. El estudio tuvo un enfoque descriptivo, de tipo sustantivo y un diseño correlacional, y contó con la participación de 374 estudiantes (de ambos sexos) con edades a partir de los 17 años. Para recopilar los datos, se emplearon dos cuestionarios: el Cuestionario de Evaluación de Satisfacción de la Calidad Educativa Universitaria y el Cuestionario de Evaluación de Actitudes ante el Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVAPU). Según los resultados, se encontró una correlación significativa pero baja entre la satisfacción de los estudiantes con la calidad educativa

percibida y una actitud positiva hacia el aprendizaje. Sin embargo, no se halló ninguna relación significativa entre la satisfacción y una actitud negativa hacia el aprendizaje.

Ponte (2019) realizó un estudio: *Entorno virtual de aprendizaje y satisfacción de los estudiantes de computación de la Universidad César Vallejo, Huaraz – 2019*, el objetivo de la investigación consistió en establecer la posible relación entre el entorno de aprendizaje virtual y el nivel de satisfacción de los estudiantes de informática y computación. El enfoque es cuantitativo, de tipo no experimental y diseño transversal–correlacional. La muestra estuvo compuesta por 75 estudiantes. Los instrumentos empleados son el Cuestionario de entorno virtual de aprendizaje y el Cuestionario de satisfacción del estudiante. Los resultados obtenidos en el estudio evidencian una correlación significativa y directa ($Rho = 0.769$; $Sig. = 0.000$) entre el entorno de aprendizaje virtual y la satisfacción de los estudiantes de computación, lo cual sugiere una correlación positiva considerable entre ambas variables. Al realizar el análisis de la intersección de las variables, se observó que los niveles más altos de satisfacción se encontraron en los rangos regular (40.0 %) y eficiente (36.0 %) del entorno virtual de aprendizaje. Esto muestra una relación regular y positiva entre las variables estudiadas y permite confirmar la hipótesis planteada en el estudio, rechazando la hipótesis nula. En resumen, los resultados sugieren que un entorno de aprendizaje virtual adecuado puede influir positivamente en la satisfacción de los estudiantes de informática y computación, de esta forma se rechaza la hipótesis nula.

Larico (2018) en su estudio: *El aprendizaje virtual y el aprendizaje del algoritmo en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas e Informática de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, Región Madre de Dios – 2017*, el objetivo del estudio consistió en determinar la correlación existente entre el aula virtual y el aprendizaje del curso de algoritmo. El enfoque fue cuantitativo, de tipo cuasi-experimental. La muestra estuvo formada por

74 alumnos. Los instrumentos utilizados son el Cuestionario del Aula Virtual, el Cuestionario de Aprendizaje y el Formulario de Observación. Los resultados, con un nivel de significancia (valor p) de 0.000, permitieron rechazar la hipótesis nula y concluyeron que hay una relación significativa entre el uso del aula virtual y el aprendizaje del curso de algoritmo.

Valdez (2018) en su estudio: *La educación virtual y la satisfacción del estudiante en los cursos virtuales del Instituto Nacional Materno Perinatal 2017*, tuvo como objetivo investigar la relación entre la educación virtual y la satisfacción del estudiante. El estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo básico, con un nivel descriptivo y un diseño correlacional transversal. La muestra fue seleccionada a través de un muestreo probabilístico y constó de 108 estudiantes. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron el Cuestionario para la educación virtual y el Cuestionario para la satisfacción del estudiante. Los resultados obtenidos indicaron que existe una relación alta (0.827) entre la educación virtual y la satisfacción del estudiante, una relación moderada (0.757) entre los recursos de aprendizaje virtual y la satisfacción del estudiante, así como una relación alta (0.861) entre el acompañamiento virtual y la satisfacción del estudiante.

Boullosa *et al.* (2017) en su estudio: *Satisfacción del uso del aula virtual en estudiantes de segunda especialización del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público del Ejército*, se propusieron identificar y comprar la satisfacción del uso del aula virtual en alumnos de segunda especialización. El diseño fue no experimental, transversal, descriptivo y comparativo. Se consideró una muestra no probabilística de 123 estudiantes de diversas especialidades (administración, telemática y comunicaciones) y una edad promedio de 35 años, a quienes se aplicó el cuestionario “Distance Education Learning Environments Survey” (Sp-DELES). Los resultados mostraron que la gran mayoría (91 %) de los estudiantes están satisfechos con el uso del aula virtual; además, existen diferencias significativas a través del test Kruskal-Wallis, en el nivel de

satisfacción con el uso del aula virtual según grupos de edad y especialidades, con un nivel de significancia = 5 %.

Balarezo (2017) en su investigación: *Actitud ante el aprendizaje y orientación a metas en estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Aeronáutico Suboficial Maestro de 2da. de la Fuerza Aérea del Perú – FAP. Manuel Pro Jiménez*, El objetivo de este estudio fue examinar la conexión entre las actitudes hacia el aprendizaje y la orientación a metas en estudiantes que ingresan a la educación superior. El estudio en sí mismo no fue experimental y utilizó un diseño correlacional. Se seleccionó una muestra de 207 estudiantes que estaban ingresando en la educación superior. Los instrumentos utilizados son: el Cuestionario de Evaluación de Actitudes hacia el Aprendizaje y la Escala de Orientación a la Vida (LOT). Los resultados reportan relación significativa media (con significancia de 0.05) entre las actitudes ante el aprendizaje y la orientación a metas; por ende, la conclusión a la que se llega es que dependiendo de las metas profesionales que tenga, el estudiante adoptará una determinada actitud para enfrentar su proceso de aprendizaje.

En el ámbito internacional, Manrique y Sánchez (2019) en su tesis: *Satisfacción estudiantil universitaria: un enfoque para evaluar los indicadores de los cursos en línea impulsados por la Coordinación General de Educación Virtual de la UAGro*, se propuso una estrategia para evaluar diversas variables relacionadas con el grado de satisfacción de los estudiantes en una Facultad de la UAGro - México, en relación a los cursos enseñados virtualmente. La investigación es cuantitativo-cualitativo, también es participativa, porque cuenta con las opiniones y experiencias directas de algunos de los encuestados en la investigación. La muestra estuvo conformada por 142 estudiantes. Los instrumentos son el cuestionario de encuesta, la guía de entrevista semiestructurada y ficha de observación. Uno de los hallazgos del estudio fue que la comunicación

es un factor crucial para la satisfacción de los estudiantes, donde los facilitadores ofrecen poca retroalimentación y motivación, lo que a su vez impide la creación de un ambiente de confianza, lo que podría contribuir a disminuir la tasa de deserción. Además, se descubrió que los monitores académicos desempeñan un papel fundamental, ya que actúan como mentores permanentes que impulsan y motivan al estudiante en su proceso de aprendizaje virtual.

Hernández *et al.* (2018) en su estudio: *La actitud hacia la educación en línea en estudiantes universitarios*, buscaron identificar los factores actitudinales que influyen en el aprendizaje en línea de los estudiantes universitarios. El estudio es cuantitativo, descriptivo, *expost facto*. Se utilizó un cuestionario sobre la actitud de los estudiantes hacia la modalidad de educación en línea, el cual fue completado por 47 estudiantes de carreras universitarias de certificación, técnico, maestría y posgrados en educación en línea de la Universidad Galileo de Guatemala. Los resultados indican que los estudiantes con experiencia previa en tecnología y cursos online, con tutores formados en un sistema fácil de usar y un adecuado apoyo técnico-pedagógico, sienten poco estrés ante los sistemas de aprendizaje online y tienen una actitud positiva hacia ellos.

Suasti (2018) en su informe de proyecto: *Satisfacción de los estudiantes de la enseñanza superior con las clases virtuales - un estudio en la Universidad Técnica de Manabí*, presentó una investigación de carácter descriptivo mixto, empleando un enfoque tanto cuantitativo como cualitativo, con el propósito de evaluar la satisfacción de los estudiantes de la Universidad Técnica de Manabí en cuanto al uso de aulas virtuales. Para ello, se contó con la participación de 55 alumnos y tres docentes que poseían experiencia en el uso de estas herramientas. La recolección de datos se llevó a cabo mediante cuestionarios y entrevistas. Los resultados obtenidos señalan que el uso de aulas virtuales puede contribuir a mejorar el desempeño académico de los estudiantes, al

permitirles participar en foros y videoconferencias, así como trabajar de manera individual en la realización de tareas.

Zambrano (2016) realizó un trabajo titulado: *Factores predictores de la satisfacción de estudiantes de cursos virtuales*, cuyo objetivo fue determinar los predictores de la satisfacción estudiantil identificados con estudiantes hispanohablantes. El estudio es de tipo cuantitativo y diseño descriptivo correlacional. Se empleó el Cuestionario de factores críticos, siendo respondido por 102 participantes. El examen de correlación reveló que todos los aspectos investigados, a excepción de la ansiedad ante el uso de la computadora, se correlacionaron significativamente con la satisfacción de los estudiantes. Según el análisis de regresión escalonada, se encontró que la flexibilidad del curso, la actitud del docente hacia el e-learning, la autoeficacia de los estudiantes en el uso de Internet y la interacción percibida son factores que predicen el 47.2% de la satisfacción de los estudiantes. A partir de estos hallazgos, se proporcionan sugerencias a aquellos encargados de la administración de programas educativos en línea de nivel superior.

Finalmente, Guel *et al.* (2016) en su estudio: *Indicadores para la evaluación del nivel de satisfacción uso de Blackboard*, se propusieron conocer el nivel de satisfacción de los estudiantes de primer año de educación con la gestión de la plataforma educativa Blackboard, que se utiliza para impartir los cursos de maestría en línea. La investigación se llevó a cabo utilizando un enfoque mixto (cuantitativo-cualitativa), con alcance descriptivo. La muestra estuvo conformada por 52 estudiantes. Los instrumentos son la Likert y guía de entrevista. En términos generales, los resultados indican que los estudiantes evaluaron positivamente su experiencia al utilizar la plataforma o herramienta Blackboard; De igual manera, se identificaron varios factores cruciales para el éxito de un programa de maestría en línea, como la metodología, la relevancia práctica de los cursos, la capacidad de motivación, habilidad en la usabilidad de la plataforma, la variedad de

recursos educativos y la interacción con los demás estudiantes. Por otro lado, al preguntar acerca del rendimiento técnico de la plataforma, los estudiantes señalaron que necesita mejorar.

Las anteriores investigaciones constituyen el estado del arte de la presente tesis, las que guardan relación respecto a la temática y problemática que nos ocupa. No obstante, la originalidad de nuestro estudio radica en el aspecto territorial y temporal, ya que es la primera investigación que se realiza a nivel regional y local durante el año 2020, donde se instauró la educación virtual, básica y universitaria, a causa de la emergencia sanitaria global, ocasionada por la pandemia del coronavirus (COVID-19).

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Satisfacción con la enseñanza virtual

Al tratarse de una variable compuesta y compleja, hubo necesidad de desarrollar, primero, dos de sus grandes dimensiones: satisfacción estudiantil y enseñanza virtual. Sólo conjugando ambos términos fue posible llegar a la siguiente definición: *es el estado de bienestar del estudiante, quien valora como positivo el cumplimiento de sus necesidades y expectativas académicas con la enseñanza virtual implementada por la universidad, siendo un indicador de su éxito y calidad.* Entendida así, la satisfacción de los estudiantes con la enseñanza virtual merece especial atención de la universidad, de sus autoridades, docentes y diseñadores de la plataforma (Martín, 2012).

a. Satisfacción estudiantil. Al analizar las diversas definiciones sobre la categoría satisfacción, Sánchez (2018) sostuvo que está relacionada directamente al cumplimiento de expectativas, comodidad, bienestar, necesidades, anhelos, sosiego, felicidad, alegría, goce, entre otros. Esta noción, sigue el autor, está más afín al estado emocional del “cliente” y la calidad de bienes o servicios que las personas reciben; sin embargo, a su juicio los estudiantes son actores críticos de su proceso de aprendizaje y no “clientes” pasivos del servicio educativo.

Entonces, la satisfacción estudiantil, especialmente universitaria, refiere al estado emocional del estudiante sobre el servicio educativo, quien aprecia lo que la universidad le brinda. En consecuencia, sus opiniones son de gran importancia, pues a través de ellos se accede a varios aspectos de la educación que reciben; razonablemente, conocer las percepciones acerca de su formación y al emplear como indicadores en el trabajo educativo universitario contribuirá con egresados satisfechos y unos exitosos programas (Manrique y Sánchez, 2019, p. 19), vale decir, que el conocimiento de la satisfacción/insatisfacción estudiantil contribuye al mejoramiento y logro de la calidad educativa.

Con base en una amplia teoría, Álvarez *et al.* (2015) atribuyeron a la satisfacción de los estudiantes como indicador de la efectividad de los servicios académicos y administrativos, en el marco de la gestión de calidad. También, Blázquez *et al.* (2013), sostuvieron que la mejora de la calidad universitaria interna implica acceder a las perspectivas estudiantiles, con la finalidad de incorporarlas a los sistemas de calidad, lo que facilita el acercamiento a los estándares mundiales, así como la mejora incesante de dicho sistema.

Surdez-Pérez *et al.* (2018) definieron como “(...) el bienestar que experimentan los estudiantes por sentir cubiertas sus expectativas académicas como resultado de las actividades que realiza la institución para satisfacer sus necesidades educativas” (pp. 12-13). Coincidimos con esta definición, solo añadiríamos su papel como indicador de la calidad educativa, pues como dijo Zas: “La satisfacción es el resultado de un proceso que se inicia en el sujeto, y termina en él mismo, por lo que se hace referencia a un fenómeno esencialmente subjetivo desde su naturaleza hasta la medición e interpretación” (2002, citado por Jiménez *et al.*, 2011, p. 46). Por tanto, para que haya satisfacción estudiantil, la otra parte (universidad, profesor u otro) debe realizar acciones que logren resultados, siendo valorados por los estudiantes (Jiménez *et al.*, 2011).

En síntesis, la *satisfacción estudiantil* refiere al estado de bienestar que experimenta el estudiante, quien valora como positivo el cumplimiento de sus necesidades y expectativas académicas otorgadas por la universidad, constituyéndose en importante indicador de la calidad educativa. Opuestamente, la *insatisfacción* refleja un estado de malestar y una valoración negativa, por sentir que sus necesidades y expectativas no han sido cumplidas, siendo un indicador de mala calidad educativa.

1. Calidad educativa y satisfacción estudiantil. La satisfacción estudiantil universitaria está ligada a la calidad educativa, entonces conviene desarrollar a la última. En lo que respecta a la calidad, existe una gran cantidad de definiciones y sindicatos. Juran definió como: “La aptitud para el uso, lo que quiere decir que las características del producto o servicio han sido reconocidas como beneficiosas por los usuarios” (1990, citado en Corona, 2014, p. 5). Camisón *et al.* (2006) argumentaron que la calidad posee un aspecto objetivo y otro subjetivo: el primero, alude a los rasgos medibles y cuantificables que dan cuenta de la excelencia o de la superioridad técnica del proceso o producto, independientemente de la persona que lo mide; en cambio, el segundo refiere a las percepciones y juicios de valor de las personas, siendo medible en términos cualitativos y enfocado en la satisfacción del “cliente”.

Nuestro trabajo se enmarca en el aspecto subjetivo, los estudiantes son quienes juzgan como aceptable o no el servicio educativo y si satisface sus expectativas. Dicho esto, toca definir a la calidad educativa. La Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC) definió “como un medio para que el ser humano se desarrolle plenamente como tal, ya que gracias a ella crece y se fortalece como persona que contribuye al desarrollo de la sociedad transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura” (s.f., por el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación

y Certificación de la Calidad Básica [IPEBA], 2013, P. 13). En nuestro país, *La Ley General de la Educación* señala que la calidad de educación “es el nivel óptimo de formación que deben alcanzar las personas para enfrentar los retos del desarrollo humano, ejercer su ciudadanía y continuar aprendiendo durante toda la vida” (2003, art. 13 y párr. 1).

Ambas definiciones son importantes; sin embargo, nos serviremos de la propuesta de Lugo *et al.* (2013), quienes, al analizar la multidimensionalidad de la calidad educativa en el ámbito universitario, precisaron como “la conjunción de las condiciones educativas necesarias para el logro de las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), necesarias para el desarrollo humano y social de los estudiantes, así como para su integración eficaz en el mercado laboral” (pp. 16-17). Por otra parte, Vaillant y Rodríguez (2018), identificaron en las perspectivas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] tres dimensiones clave que integran la calidad educativa: del docente, de la tecnología y los aprendizajes y de los recursos e infraestructura.

La calidad educativa es evaluada por organismos nacionales y/o internacionales. A juicio de Álvarez y Topete (1997), tales entidades suelen emplear una variedad de métodos y técnicas, a saber:

La medición directa (evaluación de estudiantes, docentes, investigadores, administradores). *Uso de indicadores y estándares de calidad* obtenidos por procesos estadísticos y de consenso mediante de mediciones cuantitativas observables vinculadas con las relaciones entre variables de organización y estructura, ambiente interno, insumos, procesos y productos. *Valoración de metas preestablecidas* por los actores en horizontes temporales definidos y que se expresan en rangos cuantitativos de insumos, procesos y productos de las organizaciones educativas. *Evaluación por*

pares o expertos, que pueden seguir cualquiera de los métodos mencionados [énfasis agregado].
(p. 131)

En el Perú, el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) se encarga de que las instituciones universitarias ofrezcan un servicio de calidad; mientras que, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) otorga o deniega el licenciamiento institucional, en función a las condiciones básicas. El SINEACE (2017) emplea una matriz de evaluación para las universidades, públicas y privadas, organizada en dimensiones, factores y estándares, acompañadas de criterios de evaluación.

La evaluación de la calidad educativa es afín a las concepciones teóricas existentes con relación a la calidad. En tal sentido, Gento (2002) postuló cuatro enfoques conceptuales sobre calidad, solo algunas son aplicables al ámbito educativo: enfoque de producción (procura la fabricación masiva de productos), enfoque centrado en el producto (se centra más en la acomodación a un sistema de calidad y permanente), enfoque de mercado (presta mucha atención a la satisfacción de las necesidades de los clientes o usuarios, teniendo en cuenta sus necesidades, intereses y expectativas) y enfoque absoluto: calidad total. Con respecto al último enfoque, sostuvo:

(...) implica, no solo una calidad o idoneidad del producto (en un centro escolar este será la educación), sino también la calidad de los servicios (que contribuirá lo que viene denominándose “*valor añadido*”) y el trato humano (a alumnos y padres, fundamentalmente). Se entenderá por valor añadido aquello que se acumula a un producto o servicio, que lo hace útil para el cliente y cuya utilidad es percibida por dicho cliente (sea de este tipo interno o externo) [Las cursivas corresponde al autor]. (Gento, 2002, p. 20)

Dicho de otro modo, en el análisis de la calidad educativa, universitaria o de otra índole, deben considerarse todos aquellos elementos y ámbitos que median en el proceso, así como sus

recíprocas relaciones y resultados obtenidos (García, 1999). Este enfoque le ha permitido a Gento (2002) formular el *Modelo de Calidad Total para las Instituciones Educativas*, que se estructura a partir de dos elementos: indicadores y predictores. Los primeros refieren a rasgos configurativos que ponen de manifiesto el nivel de calidad logrado y muestran la excelencia de una institución, en nuestro caso la universidad; en cambio, los segundos refieren a los rasgos que han de reunir las instituciones educativas para lograr niveles aceptables de calidad, permitiendo predecir que dicha calidad va a producirse.

Según García (1999), el *Modelo de Calidad Total para las Instituciones Educativas* considera algunos indicadores, tales como: El desempeño académico, la satisfacción de los estudiantes, la satisfacción del personal institucional y el impacto educativo alcanzado. Nos interesa, por las razones que venimos esgrimiendo, la satisfacción de los estudiantes, que implica atender los diferentes requerimientos educativos y cumplir con las expectativas establecidas. Para evaluar, continuamos con el autor, si se satisfacen estas necesidades, el modelo toma en cuenta ciertos criterios como: la satisfacción de necesidades esenciales, bienestar social, apoyo emocional, sensación de pertenencia a la institución o al grupo de clase, un sistema de trabajo efectivo, desarrollo personal y profesional, y reconocimiento del logro y desarrollo.

En definitiva, este trabajo se basa en el enfoque absoluto o de calidad total y en el *Modelo de Calidad Total para las Instituciones Educativas*, con mayor énfasis en la satisfacción estudiantil como indicador de la calidad educativa universitaria, especialmente de la calidad de enseñanza virtual, que más adelante desarrollaremos.

1. Factores de la satisfacción estudiantil en contextos universitarios. En palabras de Rodríguez (2013), la definición de la satisfacción estudiantil depende de un conjunto de factores influyentes, tanto a nivel psicológicos y físicos. Con relación a ello, Palacios y Vivas (2003, citado

en Álvarez *et al.*, 2015) indicaron a algunos factores como servicios, necesidades básicas, protección, estabilidad financiera, bienestar emocional, integración a la comunidad educativa o estudiantil, modelo de funcionamiento, éxito personal, alcanzar el éxito y logro individual. En otro momento señaló que un estudio análogo mostró que las variables que tienen una mayor incidencia en el nivel de satisfacción de los estudiantes son: la actitud del docente, la planificación de los cursos y la calificación del examen.

Blázquez *et al.* (2013) plantearon tres bloques de factores: instalaciones y recursos, que incluyen el ocio, transporte-aparcamiento y servicios educativos; aspectos docentes, compuesto de las tecnologías de la comunicación, docencia (excelencia educativa, dominio de la materia y disponibilidad de los profesores), prestigio académico (tanto de la institución como de los docentes), clima de aula, carga de trabajo estudiantil, diversidad (cultural y de género) y método de enseñanza (participación en clase y empleo de tecnologías innovadoras). y; finalmente, los aspectos sociales, que apunta al deporte y la recreación, los programas y servicios internacionales, así como la residencia.

En opinión de Palacio *et al.* (2017), la educación es un servicio especial, exclusivo y único por involucrar a todo un entorno de estudio, donde hay una elevada interacción del individuo y una versátil interacción bidireccional entre el docente y el estudiante, traduciéndose en una experiencia única en cada sesión de enseñanza-aprendizaje; por ello, mencionaron los autores, como principales factores influyentes en la satisfacción estudiantil, a la calidad educativa, al personal de atención al cliente y a las instalaciones universitarias. Desde la posición de Butt y Rehman (2010), la experiencia de los profesores, los cursos ofrecidos, el entorno de aprendizaje y las instalaciones del aula son los que mejoran la satisfacción.

Tanto Palacio *et al.* (2017) como Butt y Rehman (2010) enfatizaron como principal factor influyente en la satisfacción estudiantil a la calidad de la enseñanza, vinculada con la experiencia docente. A esto se sumaron Rapert *et al.* (2004, citado por Palacio *et al.*, 2017), al afirmar que: “La calidad de la enseñanza es alta cuando los estudiantes están satisfechos” (p. 61); haciendo paráfrasis, diremos que la insatisfacción estudiantil indica la baja calidad de la enseñanza.

En síntesis, existen diversos factores influyentes en la satisfacción de los estudiantes universitarios. Coincidimos con algunos autores en que la calidad de enseñanza es el principal factor condicionante. En las siguientes líneas abordamos sobre la enseñanza virtual, que cobró importancia actual en el Perú y el mundo a causa de la coyuntura sanitaria por el COVID-19, motivo de medidas de aislamiento y distanciamiento social obligatorios.

b. Enseñanza virtual. Nuestro énfasis en la enseñanza y no en el aprendizaje obedece a fines ilustrativos, porque en la práctica pedagógica y didáctica, ambos forman parte de un mismo proceso, existiendo una relación directa y necesaria como lo hizo notar De Mattos al afirmar: “La enseñanza es la actividad que dirige el aprendizaje” (1965, p. 38); dicho de otro modo, la acción de enseñar (del profesor) implica dirigir o guiar el proceso de aprendizaje (del estudiante). Sin embargo, sigue el autor, debemos tener en claro que la relación no se sujeta en términos de causa-efecto, sino que la enseñanza es un factor condicionante muy decisivo para el aprendizaje.

La literatura reporta al menos tres modalidades organizativas de la enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas: presencial, no presencial y semipresencial. Las definiciones respectivas varían, según las orientaciones e intereses de los autores, también en función a las legislaciones nacionales sobre la materia.

La OEI (2018) acordó definiciones de las tres modalidades para los estados miembros. Por la enseñanza presencial entiende como “aquella en la que la interacción entre el profesorado y el

alumnado requiere la asistencia de ambos en un determinado lugar y en el mismo tiempo (presencia física y síncrona)”. A la enseñanza no presencial concibe como “aquella en la que la interacción se caracteriza por producirse de manera flexible, sin requerir la presencia física y síncrona del profesorado y alumnado, que pueden interactuar de manera directa desde diferentes lugares en distintos momentos temporales”; según el organismo, esta modalidad requiere de metodologías adaptadas al uso de las Tecnologías y la comunicación (TIC), a su vez, las formas de estas permiten diferenciar dos tipos:

La enseñanza a distancia es aquella en la que para la impartición del título no se requiere la presencia física del estudiante y en el que se pueden utilizar diferentes recursos, tales como publicaciones impresas, videoconferencias, materiales digitales, así como el uso de las TIC, aunque no como medio principal. La enseñanza en línea o virtual es aquella enseñanza no presencial que utiliza como principal medio para el desarrollo de las actividades formativas las TIC, dejando aparte las actividades de evaluación, que podrán, en su caso, organizarse de manera presencial [Los subrayados corresponden al organismo].

Con respecto a la enseñanza semipresencial sostuvo como:

Aquella en la que la planificación de las actividades formativas previstas en el plan de estudios combina la presencia física del estudiante en el centro de impartición del título con el desarrollo de actividades formativas no presenciales y asincrónicas, de carácter interactivo, abierto y flexible; centradas en el alumnado, que incorporan las TIC como un soporte esencial para su desarrollo. (OEI, 2018, p. 13).

De donde resulta que la enseñanza virtual o en línea es un tipo de la modalidad no presencial, en el que se utiliza, como principales medios, a las TIC para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y demás actividades ligadas. Analizando la relación del término “virtual” con el aspecto tecnológico, Gutiérrez *et al.* (2004) plantearon que el término,

taxativamente, refiere al empleo cada vez más frecuente de internet. Concordando con esta postura, Macías (2005) afirmó:

La irrupción de las Nuevas Tecnologías de la información y la Comunicación (NTIC) ha popularizado expresiones como *enseñanza virtual*, *teleeducación*, enseñanza interactiva o el anglicanismo *elearning*. Todos ellos vienen a referirse al empleo de las NTIC, en particular Internet (y las redes de comunicación en general), como soporte para el proceso de enseñanza-aprendizaje, que posibilita que este sea a distancia, abierto, flexible e interactivo. (pp. 93-94).

Vemos que la enseñanza virtual recibe otras denominaciones, quizá la más conocida sea el anglicanismo *E-learning* (del inglés: *electronic learning*). En tal sentido, el Plan de Acción Europeo de e-Learning (COM, s. f., citado en Holmes y Gardner, 2006) definió como la utilización de tecnologías multimedia y de Internet para mejorar la calidad del proceso de aprendizaje al proporcionar acceso a recursos y servicios, así como a intercambios y asistencia a distancia. A partir de esta definición, Holmes y Gardner (2006) plantearon una definición muy sencilla, entendiendo como el acceso en línea a recursos de aprendizaje, en cualquier lugar y en cualquier momento. Más allá de los patronímicos y posturas, lo que importa es que la enseñanza-aprendizaje virtual tiene como soporte a las TIC, especialmente el internet y las redes de comunicación virtual; en consecuencia, “el énfasis se produce en la utilización de Internet como sistema de acceso a los contenidos y a las actividades de la formación” (Gros, 2011, p. 13), en sus palabras, la interrelación y la comunicación son primordiales en los modelos de *e-learning*.

Por otro lado, desde marzo del 2020, como resultado de la crisis sanitaria del COVID-19, cobró mucha notoriedad la denominada “enseñanza remota”, que en opinión de Picón (2020) Se refiere a una modalidad educativa que hace uso de herramientas en línea para mejorar el proceso de enseñanza. Vista así, es similar a la enseñanza virtual; por tanto, emplearemos ambos términos indistintamente.

En síntesis, la *enseñanza virtual* forma parte de la modalidad educativa no presencial que emplea el Internet, así como sus servicios y tecnologías, como medio en el proceso educativo, accediendo a contenidos educativos y actividades de formación.

1. Características de la enseñanza virtual. Según Macías (2005), la enseñanza virtual se caracteriza por ser a distancia, abierta, flexible e interactiva. Por su parte, el Centro de Formación Permanente de la Universidad de Sevilla (CFP-Universidad de Sevilla, 2007), señaló seis particularidades más destacadas: desaparición de las barreras del espacio y tiempo; formación flexible, por la variedad de métodos y recursos empelados; estudiante en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje; profesor que adquiere la figura de un tutor que orienta los procesos formativos; contenidos actualizados y novedosas; comunicación permanente entre los actores, gracias a las plataformas virtuales.

Nos interesa ampliar sobre el rol del profesor en el *e-Learning*, que es la de ser tutor, guía, motivador, mediador, moderador u orientador del aprendizaje, a diferencia del su papel en la enseñanza tradicional. Pese a los cambios ocurridos y los protagonismos de las TIC y el internet, el rol del profesor sigue siendo importante e influyente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como planteó Picón (2020) al decir que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel del profesor es esencial y no puede obviarse, independientemente de la herramienta utilizada para transmitir el interés y la motivación por el conocimiento; vale decir, siempre es fundamental la figura del profesor. En otro momento agregó: “Hay una errónea concepción de que es la plataforma o la herramienta la que educa. Así como no se puede educar una máquina porque no es un sujeto educable, tampoco esta puede ‘reducir’ del alumno su potencialidad” (p. 16).

De manera semejante, la ITMadrid – IT Business School (2019) apuntó seis rasgos relevantes del *e-Learning*, a saber: acceso remoto, Una posible reformulación del texto sería: La

presencia física del profesor no es necesaria; se pueden establecer relaciones de enseñanza-aprendizaje a distancia. La interacción puede ser síncrona (en tiempo real) o asincrónica (acceso a herramientas multimedia en momentos diferentes). El contenido es accesible desde cualquier dispositivo (portátil, PC, tableta o teléfono inteligente) y está siempre disponible. Los materiales están diseñados para ofrecer una experiencia de usuario enriquecedora y una buena usabilidad, lo que permite un aprendizaje más efectivo.

La usabilidad atañe al uso conveniente de las plataformas educativas, a las que Ghirardini (2014) define como “un conjunto de servicios interactivos en línea que ofrece a los alumnos acceso a información, herramientas y recursos que contribuyen al proceso educativo y la administración de cursos por Internet” (p. 120), que hace posible, sigue el autor, la creación de entornos educativos virtuales, empleados para simular las actividades tradicionales de enseñanza presencial en el aula, así como facilitando la enseñanza-aprendizaje enfocada en la colaboración. El autor brindó como ejemplos de plataformas educativas virtuales a Moodle y Blackboard. Nosotros podemos agregar a Sakai, Google Classroom, Educativa, ATutor, Chamilo, Claroline, etc.

2. Fundamentos teóricos de la enseñanza virtual. De acuerdo con Leflore (2000, citado por Henao, 2002), existirían al menos tres teorías psicopedagógicas con el fin de orientar la creación de materiales y actividades didácticas virtuales, estas son: Gestalt, Cognitivo y Constructivismo. Respecto a la teoría de la Gestalt, cuyo interés es la percepción y su autoridad en el aprendizaje, se piensa que asiste con el adecuado diseño visual de los materiales didácticos a utilizar en la web, que debe, sobre todo, basarse en principios o leyes de percepción como el contraste figura-fondo, la simplicidad, la proximidad, la similitud, la simetría y el cierre.

Por lo tanto, una educación virtual ideal incluye: 1. Garantizar que el trasfondo no afecte la claridad de la información exhibida en primer plano. 2. Emplear gráficos sencillos para presentar

datos. 3. Agrupar información relacionada para facilitar la accesibilidad y comprensión para el usuario. 4. Utilizar con moderación colores, animaciones, brillos u otros efectos para destacar frases específicas en zonas de texto o gráficos. 5. Evitar el uso de información gráfica o textual incompleta. Cuando se presenta un tema nuevo, es importante utilizar un lenguaje que sea accesible para el público (Leflore, 2000, citado por Henao, 2002).

En cuanto a la teoría Cognitiva, se argumentó la existencia de diversos enfoques, métodos y estrategias que pueden orientar y apoyar significativamente el diseño y desarrollo de la educación virtual, como, por ejemplo, actividades que fomentan el desarrollo de la comprensión conceptual, mapas conceptuales, utilización de recursos para generar motivación y activación. En opinión del autor, este enfoque recomienda: mejorar la asistencia a los estudiantes en la organización y estructuración de la información que necesitan aprender utilizando herramientas gráficas como mapas conceptuales, diagramas y listas de objetivos. Promover el desarrollo conceptual mediante actividades grupales que incluyan listas de ejemplos y contraejemplos de conceptos, tanto en sesiones sincrónicas como asincrónicas. Activar el conocimiento previo de los estudiantes mediante la formulación de preguntas y respuestas a través de listas de correo y organizadores previos. Incluir recursos motivadores, como gráficos, sonidos o animaciones, de manera moderada y selectiva en el contenido, sin necesidad de utilizarlos en cada página, unidad o lección (Leflore, 2000, citado en Henao, 2002, p. 16).

Finalmente, mencionó que la educación virtual puede orientarse siguiendo la pista de diversos principios constructivistas, tales como: rol activo del estudiante, la relevancia de la interacción social en el proceso de aprendizaje, resolución de dificultades en situaciones ideales o prácticas. Inmediatamente, esta teoría puede usarse para crear acciones que exijan al estudiante que funde significados a partir de la información que recoge, se le exige para que cree

organizadores gráficos, mapas o diagramas; proponer ejercicios que permitan a los estudiantes dialogar con sus pares, así como orientar y controlar discusiones e interrelaciones para que tengan un nivel apropiado y; cuando sea adecuado, permitir que los alumnos se impliquen en la resolución de dificultades a través de simulaciones o situaciones reales (Leflore, 2000, citado por Henao, 2002).

En suma, siendo la enseñanza virtual muy compleja necesita para su diseño y desarrollo el aporte de las teorías psicopedagógicas; sin embargo, las teorías Gestalt, Cognitiva y Constructivismo cobran mayor relevancia actualmente en dicho cometido.

3. Componentes de la enseñanza virtual. En la literatura se puede encontrar diversos componentes de la enseñanza virtual, tanto como autores hay. Así, por ejemplo, Boneau (2007) señala tres elementos: sistemas de comunicación (síncronos y asíncronos), plataformas de *e-learning* y contenidos o *courseware* (material de aprendizaje que se pone a disposición del estudiante). Según Ghirardini (2014), el *e-learning* consta de: contenidos de *e-learning*; *e-tutoring* (tutoría en línea), *e-coaching* (preparación en línea), *e-mentoring* (asesoramiento en línea) y; aprendizaje colaborativo y aula virtual.

Los contenidos de *e-learning* incluyen a los materiales didácticos básicos, los *e-lessons* (lecciones en línea) interactivas, representaciones virtuales interactivas y el recursos complementarios para el desarrollo de tareas. El *e-tutoring* (tutoría en línea), *e-coaching* (preparación en línea) y *e-mentoring* (asesoramiento en línea), proporcionan servicios a los estudiantes que brindan apoyo humano y social durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje en equipo, implica actividades de trabajo en conjunto abarca desde el intercambio de ideas y conocimientos mediante discusiones, hasta la realización de trabajos en equipo y proyectos en común, mediante el uso del *software* social (chats, foros de discusión y

blogs). Finalmente, el aula virtual es más parecido a la capacitación tradicional en aula, siendo dirigido por un instructor.

Desde la posición de ITMadrid – IT Business School (2019), los componentes del *e-Learning* se puede clasificar en tres: la tecnología, que se refiere al *hardware* y *software* (plataforma educativa virtual) necesarios para crear y gestionar la enseñanza virtual; el contenido se refiere a los cursos, programas, asignaturas y/o postgrados en línea, los cuales son utilizados por los profesores y estudiantes para su aprendizaje. Además, se brindan servicios adicionales como asesoría, gestión de estudiantes, capacitación de profesores, entre otros. En síntesis, hay un conjunto de componentes que hay que tomar en cuenta a la hora de diseñar y desarrollar la enseñanza virtual o el *e-Learning*, pues todos ellos están estrechamente relacionados.

4. Evaluación de la enseñanza virtual. Con el objetivo de evaluar la calidad de la enseñanza virtual en las universidades españolas, Blanco *et al.* (2005, Martín *et al.*, 2013) elaboraron una guía con diversos criterios y subcriterios, como principales indicadores, que fueron agrupados en cinco grandes dimensiones: planificación de la acción formativa, programa de la acción formativa, recursos de la acción formativa, desarrollo de la acción formativa y calidad de los resultados.

La planificación de una acción formativa implica establecer criterios y subcriterios que funcionan como indicadores clave para identificar la relevancia de la formación. En el programa de la acción formativa se deben considerar aspectos relacionados con la estructura y el desarrollo de los cursos en línea, tales como el tiempo de duración, los objetivos y los contenidos. Los recursos necesarios para llevar a cabo la acción formativa incluyen tanto el personal capacitado como los recursos técnicos necesarios. En cuanto al desarrollo de la acción formativa, se deben considerar aspectos como la metodología empleada y el sistema de evaluación utilizado. Por

último, la calidad de los resultados obtenidos se utiliza para realizar un análisis final de la acción formativa y evaluar su calidad (Blanco *et al.*, 2005, Martín *et al.*, 2013).

A juicio de Martín *et al.* (2013), las cinco dimensiones constituyen la base fundamental de cualquier medio que intente evaluar las acciones formativas basadas en las TIC. Dicha propuesta permitió a algunos investigadores (Martín, 2012; Martín *et al.*, 2013) elaborar cuatro campos para evaluar la excelencia del aprendizaje en línea, a saber: la planificación, los programas, los cursos, la ejecución del curso y la evaluación de los resultados en términos de calidad.

La planificación abarca el nombre del curso, a los profesores, las fechas, las formas de organización de los contenidos. El programa incluye la forma de la estructura, los objetivos a cumplir una vez finalizados los cursos, la característica de los materiales utilizados como vídeos, documentos, entre otros; también las actividades propuestas, las redes sociales a emplear y la evaluación y/o certificación. Los recursos circunscriben más que nada a los humanos como, por ejemplo, Si se anticipa una alta tasa de matriculación de estudiantes, será necesario incorporar a un elevado número de tutores para brindar apoyo. El desarrollo del proceso se refiere a las acciones que realizan los tutores y los métodos de evaluación que se emplean. Finalmente, la calidad de los resultados se relaciona con la satisfacción de los actores implicados, incluyendo tanto a los estudiantes como a los profesores (Martín, 2012; Martín *et al.*, 2013).

A partir de lo anterior, Martín (2012) elaboró tres grandes campos que permiten evaluar y medir la calidad de la enseñanza virtual, estos son: condiciones generales de los cursos virtuales, la usabilidad de los programas virtuales y la valoración general de los cursos virtuales. El primero evalúa la calidad de la planificación de los cursos, los contenidos de los cursos, la participación e interacción de los actores educativos (profesores y estudiantes), así como las actividades y recursos virtuales. El segundo valora la calidad de estructura y navegación de la plataforma virtual, los

elementos multimedia, el lenguaje y la redacción y la accesibilidad. El tercero evalúa la calidad de la valoración general de los cursos virtuales. Nuestro trabajo se guía con esta propuesta para medir la satisfacción de los estudiantes con la enseñanza virtual.

Por otro lado, desde que comenzó la pandemia COVID-19, las plataformas Classroom y Google Meet se han implementado en la UNSCH como aplicaciones para monitorear todas las actividades de los estudiantes. Así, al referirse a la plataforma virtual, se tendrán en cuenta las dos anteriores, que forman parte de un sistema de enseñanza virtual.

2.2.2 Actitud hacia el aprendizaje

La actitud es una categoría psicológica que, igual a otros términos, ha sido abordada y definida de diversas maneras; no obstante, ha ocupado el centro de atención de los psicólogos sociales en sus explicaciones sobre el comportamiento humano (Ajzen, 2005). Allport (1935, citado en Fishbein y Ajzen, 2010), uno de los pioneros en el campo, refirió que se puede entender una actitud como un estado psicológico y neuronal que se forma a través de la experiencia, y que tiene una influencia directa o dinámica en la forma en que una persona responde a todos los objetos y situaciones con los que entra en contacto. Desde el punto de vista de Eiser (1986), la actitud es una experiencia subjetiva que involucra una evaluación de algo o alguien. Ese algo o alguien está representado dentro de la experiencia, pero también tiene una referencia pública: público en el sentido de que, si expresamos nuestras actitudes, otra persona debería, en principio, ser capaz de identificar algo o alguien al que se refiere nuestra evaluación.

Entendida así, la actitud corresponde al ámbito subjetivo del ser humano que le permite evaluar cosas, personas e instituciones; es decir, una experiencia valorativa en relación a algún aspecto del entorno del individuo (Ajzen y Fishbein, 1977), siendo fácilmente identificable por sus semejantes. Pese a ser subjetiva no es una experiencia meramente individual, también es social y

se adquiere en el proceso de socialización (Pacheco, 2002). La naturaleza aprendida también fue destacada por otros autores (Gargallo *et al.*, 2007; Oskamp y Schultz, 2005).

A juicio de Fishbein y Ajzen (2010), la actitud es una disposición latente a responder con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad a un objeto psicológico. El objeto puede ser cualquier aspecto discriminable del mundo de un individuo, incluido una conducta. Igualmente, Ajzen (2005) dijo que una actitud es una disposición a responder favorable o desfavorablemente a un objeto, persona, institución o evento. En estas definiciones se explicita la naturaleza evaluativa de la actitud con respecto a un objeto, donde el individuo parte de un punto neutral para valorar, sea de manera positiva o negativa; también, se equipara con una disposición hipotética, que supone el uso de respuestas evaluativas de varios tipos para inferirlo (Fishbein y Ajzen, 2010).

Las definiciones asientan en que la actitud se dirige hacia algo o alguien, por lo que involucra a un importante elemento (el objetivo), siendo este un predictor que precisa un objetivo cualquiera; mientras que, un predictor que define tanto el elemento objetivo como la acción (otro componente), que se ilustra mejor en la actitud hacia el fumar marihuana (Ajzen y Fishbein, 1977).

Hasta aquí, hay más coincidencias que diferencias; no obstante, es preciso tener en cuenta que aunque existen diversas definiciones formales de actitud, la mayoría de los psicólogos sociales actuales coinciden en que su rasgo definitorio es su naturaleza valorativa (positiva-negativa, agradable-desagradable, etc.), [positivo-negativo] (Ajzen, 2005); en otras palabras, existen diversas y múltiples definiciones, pero casi todas concuerdan en señalar que el atributo básico es su carácter evaluativo. De ahí que, haya una disposición a reaccionar de manera favorable o desfavorable hacia temas, ideas, personas, grupos sociales, objetos, entre otros, en cualquier aspecto de la vida social (Baron y Byrne, 2005). Estas actitudes se reflejan en la forma de hablar, actuar, comportarse y en las relaciones con los demás (Gargallo *et al.*, 2007).

Si bien la actitud se dirige hacia cualquier aspecto de la vida social, nos interesa específicamente el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Llegados a este punto, toca definir el aprendizaje, empresa nada sencilla al igual que otras, debido a que abundan autores y hay numerosas teorías; sin embargo, en este trabajo no pretendemos ahondar al respecto, solo tomaremos como una referencia, pues el interés gira en torno a la actitud.

Una propuesta muy interesante corresponde a Torre, quien, citando una basta literatura psicopedagógica (Bandura, 1977b, 1987; Biggs, 1992, 1999; Yuen-Yee y Watkins, 1994; Jackling, 2000; Entwistle, Mc-Cune y Hounsell, 2002; Trigwell y Ashwin, 2003; Entwistle, 1981, 1988, 2005), sostuvo que “el aprendizaje es un proceso intrapersonal e interpersonal de carácter social, cultural y disciplinar, que está anclado contextualmente y que no puede ser entendido sino es dentro del sistema de elementos interactivos en el que se producen” (2007, p. 21). Esta definición plantea que el aprendizaje es un proceso básicamente intrapersonal e interpersonal, multifactorial, interactivo, personal-social y contextual. El aprendizaje puede ser inconsciente y/o consiente, pero en un contexto académico, como es la universidad, el proceso es consciente (Crispín, 2011).

De acuerdo con Crispín, el qué deben aprender los estudiantes universitarios está establecido en los objetivos de las asignaturas y su ubicación dentro del plan de estudios, los contenidos curriculares se orientan a la formación del perfil de egreso, por lo que suelen dividirse en tres aspectos: conocimientos o contenidos declarativos, habilidades o contenidos procedimentales y actitudes o contenidos actitudinales y actitudinales. Según el autor, estos contenidos son esenciales y “el profesor los debe tomar en cuenta para desarrollar las competencias y lo que estas implican, la destreza y la capacidad de ir más allá” (2011, p. 11). En otro momento apuntó que, las actitudes en el contexto del aprendizaje hacen referencia a la predisposición o disposición del estudiante para aprender; ya sea, abiertos a nuevas ideas, la curiosidad por aprender

más, la responsabilidad de asumir el propio proceso de aprendizaje y la disposición de buscar de lo que se descubre o se aprende, difundir conocimientos y trabajar en conjunto con otros para mejorar la comprensión y ampliar el conocimiento, etc.

De manera que, la actitud se constituye en una parte importante de los contenidos curriculares. En relación específica con el aprendizaje, refiere a la disposición positiva o negativa estudiantil hacia el aprendizaje, esto es esencial, porque cuando “(...) son positivas, el aprendizaje se optimiza. Cuando son negativas, el aprendizaje se ve afectado. Es responsabilidad compartida del maestro y del alumno trabajar para mantener actitudes y percepciones positivas o, cuando sea posible, cambiar las actitudes y las percepciones negativas” (Marzano *et al.*, 2005, p. 13).

En síntesis, entendemos por la *actitud hacia el aprendizaje* como la disposición o predisposición subyacente del estudiante a reaccionar favorable o desfavorable frente al aprendizaje en la universidad, siendo este último un proceso consciente, intrapersonal e interpersonal, multifactorial, interactivo, personal-social y contextual.

a. Componentes de la actitud. La literatura psicológica resalta que la actitud es una entidad única, pero con tres dimensiones o componentes: cognitivo, afectivo y conductual. Esta concepción tripartita habría servido como marco en el estudio y la comprensión de las actitudes, hasta ahora (Olson y Kendrick, 2008). En la opinión de Eiser (1986), estos aspectos se definen como afectivas (sentimientos y preferencias evaluativas), cognitivas (opiniones y creencias) y conductuales o conativas (acciones abiertas y declaraciones de intenciones). Admitiendo el carácter multidimensional y la visión tripartita, Gargallo *et al.* resumieron de la siguiente manera:

1. *Componente cognitivo.* Las actitudes implican un conocimiento de la realidad, y por lo tanto se fundamentan en los conocimientos, las creencias y la valoración concreta, objeto de la actitud, que se hace de la misma. No se puede valorar sin conocer de una u otra forma, el objeto de la valoración.
2. *Componente afectivo-evaluativo.* Ha sido considerado durante mucho tiempo como el

componente fundamental de la actitud, hasta el punto de que con frecuencia se le ha identificado con la actitud sin más. El componente afectivo-evaluativo muestra la dimensión del sentimiento de agrado o desagrado respecto a los objetos de las actitudes. 3. *Componente conativo o comportamental*. Hace referencia a la tendencia o disposición a actuar respecto a las personas, objetos o situaciones objeto de la actitud. Esta tendencia a actuar es una consecuencia de la conjunción de los dos componentes anteriores, y que junto con ellos configuran las actitudes [Las cursivas son nuestras]. (2007, pp. 242-243)

Esta síntesis es muy explicativa e integral. Citando a Oskamp y Schultz (2005), diremos que lo cognitivo tiene que ver con las ideas y creencias que uno tiene sobre el objeto de actitud, por ejemplo, “las motocicletas son rápidas”; lo afectivo, refiere a los sentimientos y emociones hacia el objeto, sirva de ejemplo, “conducir la motocicleta es emocionante” y; lo conativo, describe las tendencias de acción de una hacia el objeto, así, por ejemplo, “si tuviera dinero, me compraría la motocicleta”. Todos los componentes se afectan e implican mutuamente.

En contraste a la visión tripartita, la concepción unidimensional enfatiza la dimensión afectiva-evaluativa como la más importante o incluso la única actitud. Al respecto, Ovejero (2007), citando a otros autores (Eagly, 1992; Petty y Caccioppo, 1981; Ajezen y Fishbein, 1980), aunque no niega la importancia del componente cognitivo, no considera que este forme parte esencial de la actitud. A la inversa, Gargallo *et al.* mostraron las implicancias de los tres, al decir: “Un sentimiento negativo hacia un objeto puede cambiarse conociendo realmente el objeto en cuestión. Y en función de estas dos dimensiones es como se manifiesta la tendencia comportamental” (2007, p. 243).

b. Características de las actitudes. Partiendo de los componentes mencionados y citando a algunos autores (Rodríguez, 1989; Roakeach, 1970, 1979; Eiser, 1989), Gargallo *et al.* (2007) fijaron algunas características importantes de las actitudes, a saber: son experiencias subjetivas

internalizadas; refieren a un objeto, situación o persona en particular; implican una valoración (agradable o desagradable) de un objeto, situación o persona en particular; implican juicios evaluativos, sugieren la estructura de creencias organizadas, reacciones emocionales y capacidad crítica, que pueden ser positivas o negativas (favorable/desfavorable con diversa intensidad); se pueden expresar en el lenguaje verbal y no verbal, como gestos, silencios, posturas, etc.; se expresa con la intención de que sea decepcionada y entendida por otros; están relacionados entre sí; implican un grado de compromiso hacia la acción; tienen de por sí relativa estabilidad afectiva; son aprendidas, con base en la experiencia y socialización y; por último, juegan un papel básico en proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como podemos apreciar, las características de las actitudes son sugerentes e importantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo que, merecen ser tomados en cuenta con seriedad.

c. Relación entre actitud y comportamiento. Una de las particularidades que se les atribuye a las actitudes es la de guiar al individuo a comportarse de una u otra manera frente a determinados objetivos, si esta relación fuera cierta, cualquier cambio de actitud modificaría el comportamiento (López, 2012). De ahí que, la mayor parte del interés científico de los psicólogos sociales, por las actitudes, radica en la conjetura de que hay una relación entre las actitudes y la conducta; lo que significa que la forma en que las personas se comportan puede reflejar sus actitudes (Ovejero, 2007).

Según López (2012), hay tres principales enfoques teóricos que abordan la relación actitud-conducta. El primero es el modelo de Motivación y la Oportunidad como factores determinantes en la formación de las actitudes hacia los procesos conductuales (MODE), las actitudes pueden orientar la conducta hacia un objeto a través de tipos de proceso cognitivo: un proceso espontáneo,

fundado en la activación automática de una actitud y distinguida; una manera elaborada, en el que se analiza en detalle la información disponible (Fazio, 1990, citado por López, 2012).

La segunda es la Teoría de la Disonancia Cognitiva, que afirma que cuando una persona tiene cogniciones inconsistentes (es decir, que no están en consonancia), experimenta un estado psicológico incómodo de disonancia, lo que la motiva a hacer esfuerzos por mitigar tratando de hacer estas cogniciones más consistentes (Festinger, 1975, citado en López, 2012). La disonancia involucra la activación fisiológica, similar a la sed o el hambre, produciendo molestia psicológica; por ende, el aprieto por disminuir tal malestar es el que motiva la modificación de actitudes y no la sensatez (López, 2012)

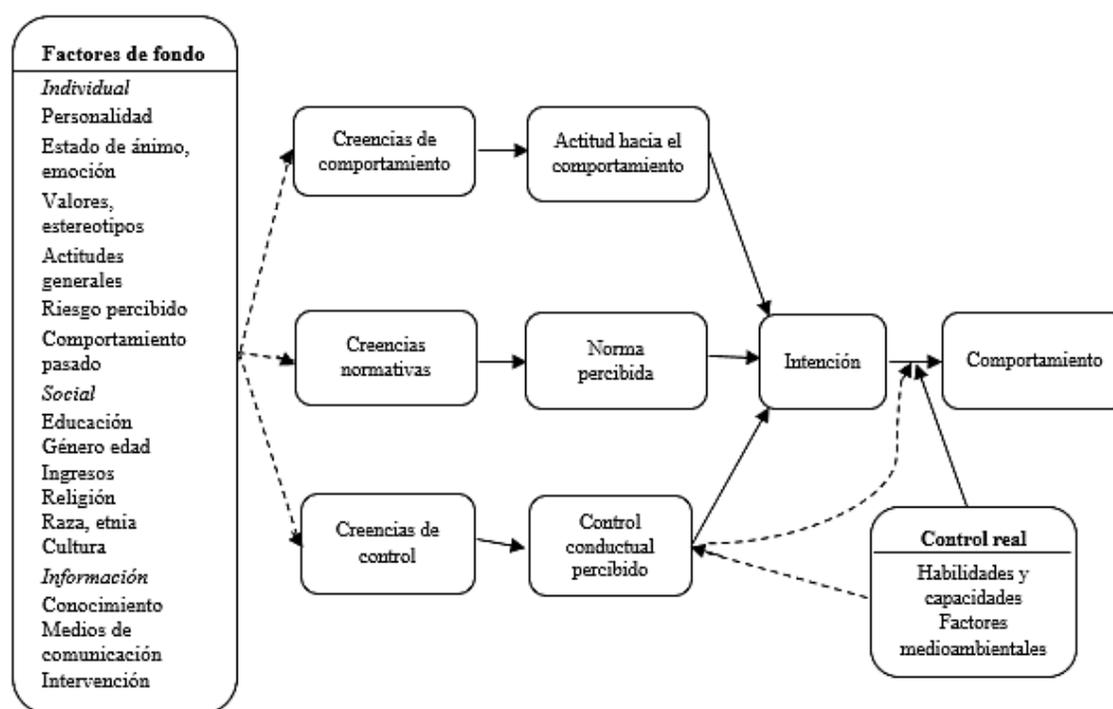
El tercero corresponde a la Teoría de la Acción Razonada y su ampliación posterior en la Teoría de la Acción Planificada, desarrollada por Fishbein y Ajzen (2010). Gargallo *et al.* (2007) se trata de la teoría más abarcadora y amplia para explicar tanto la formación como la modificación de actitudes, además de ofrecer una base científica sólida para la creación de ítems y la implementación de intervenciones educativas. Este enfoque es “razonado”, porque está claro que el comportamiento humano no es instintivo o una respuesta automática frente a un estímulo, sino producto de un múltiple proceso mental; empero, no significa que las personas sean siempre racionales (Fishbein y Ajzen, 2010). Durante este proceso, se lleva a cabo un análisis de la realidad y se ponen en práctica las habilidades y capacidades analíticas del ser humano, lo que puede llevar a una conducta específica. En este sentido, la manera de ser o pensar de cada persona tiene una gran influencia en el tipo de comportamiento que se manifestará (Gargallo *et al.*, 2007).

De acuerdo con el enfoque, la predicción del comportamiento parte del siguiente postulado teórico: la intención es el mejor predictor individual de la conducta, pero también es importante tomar habilidades y destrezas, de la misma manera que los factores del entorno (es decir, control

ambiental) en cuenta (Fishbein y Ajzen, 2010); es decir, para hacer conjeturas y explicar la conducta en su totalidad, se hace necesaria la evaluación no solo de las intenciones, es importante evaluar el control efectivo de la conducta real, aunque, según los autores, para la mayoría de los comportamientos no se dispone de medidas de este tipo, en tales casos se puede usar las medidas de control conductual, percibido como un proxy. La figura 1 representa esquemáticamente el marco de acción razonado.

Figura 1

Esquema visual del modelo Acción Razonada



Nota: Elaborada por Fishbein y Ajzen (2010), la traducción es nuestra.

A partir de la Figura 1, Fishbein y Ajzen (2010) plantearon tres niveles de explicación. El primero, nivel bajo, plantea que una persona lleva a cabo un comportamiento porque tiene la intención de ejecutar, poseen habilidades y capacidades necesarias y no existen limitaciones del entorno. El segundo, tiene en cuenta las determinantes de las intenciones (predictores de

intenciones), pues las personas intentarán y, por lo tanto, las personas llevarán a cabo una conducta si tienen una actitud favorable hacia ella y perciben una presión social para hacerlo, pero incluso en estas situaciones, es posible que no tengan la intención de realizar la conducta si creen que no tienen control sobre ella. Además, las restricciones ambientales también pueden influir en su capacidad para llevar a cabo la conducta.

El tercero, nivel de las creencias, ofrece información específica y única acerca de un comportamiento en particular, y se enfoca en cómo las personas piensan (consideraciones sustantivas que guían sus decisiones) acerca de dicho comportamiento: sus posibles consecuencias, las demandas que les hacen los demás, los recursos necesarios, las posibles barreras y otras cuestiones de control. Este nivel es importantísimo, porque la información puede servir para diseñar intervenciones efectivas de cambio de conducta. Al identificar las creencias conductuales, normativas y de control que discriminan entre las personas que realizan el comportamiento de interés y las que no lo hacen, se puede diseñar intervenciones conductuales adecuadamente dirigidas (Fishbein y Ajzen, 2010).

Si bien este enfoque no aborda los orígenes de estas creencias, considera que hay una multitud de variables que pueden influir potencialmente en las creencias que las personas tienen; es decir, se reconoce la importancia potencial de los factores de fondo. Sin embargo, las flechas punteadas de la Figura 1 indican que, aunque un factor de fondo dado puede influir en las creencias conductuales, normativas o de control no existe una conexión necesaria entre los factores de fondo y las creencias (Fishbein y Ajzen, 2010).

Finalmente, existen diversos componentes que forman parte del proceso de razonamiento que conduce a la realización de una conducta, siendo estos: intención, decisión de realizar o no la conducta; control real, habilidades y capacidades necesarias del sujeto para realizar una conducta

y la existencia o no de restricciones ambientales; actitud de comportamiento, evaluación afectiva, favorable o desfavorable, de los resultados de la conducta; norma percibida, percepción que una persona tiene sobre la opinión de individuos o grupos de referencia en relación a la realización o no de una conducta específica; control conductual percibido, cuando la percepción del sujeto sobre lo que esperan otros que haga, se convierte en una norma que rige su conducta; creencias, idea, opinión, información y, en general, lo relacionado con el conocimiento, sirviendo de guía en la decisión de realizar o no la conducta en cuestión y; factores de fondo, multitud de variables que podrían influir potencialmente en las creencias que las personas tienen (Fishbein y Ajzen, 2010).

Los elementos mencionados están interconectados formando un sistema, por lo que cualquier cambio en uno afectará el comportamiento de los demás (Gargallo *et al.*, 2007). Nuestro trabajo se sustenta en esta teoría, ya que involucra a las actitudes, específicamente el aspecto afectivo-evaluativo, como inclinación hacia la ejecución o evitación de un comportamiento específico, en nuestro caso, hacia el aprendizaje.

d. Medida de las actitudes. De acuerdo con López (2012), la magnitud de una actitud depende de su valencia (positiva o negativa) y de su intensidad (grado o extremosidad de valencia); es decir, no sólo se puede estar a favor o en contra sobre algo o alguien, sino implica evaluar el grado de esa posición.

A juicio de Krosnick y Petty (1995, citados por López, 2012), la intensidad de una actitud está determinada por diversos factores, como la importancia que tiene la actitud para el individuo, la medida en que se evalúa de manera extrema, el grado de conocimiento sobre el objeto de la actitud y la facilidad de acceso a ella en la mente del sujeto. En consecuencia, cuanto más intensa sea la actitud, mayor será su duración en el tiempo, su resistencia al cambio y su capacidad de influir en el comportamiento (López, 2012).

Algunos autores (Briñol *et al.*, 2007; López, 2012; Ovejero, 2007) señalaron dificultades en la medición de las actitudes, por ser fenómenos subjetivos (interno y complejo) o constructos hipotéticos que sirven para explicar otras cosas; en otras palabras, el problema radica en que estas no son directamente observables, sino que deben ser inferidas a partir de la conducta observable. Sin embargo, se han diseñado variados procedimientos con el objetivo de medirlas, los que se clasifican en dos grandes categorías: directos/explicitos e indirectos/implícitos. Los primeros consisten en preguntar directamente y explícitamente por las opiniones o creencias de las personas, con relación a un determinado objeto de actitud; en cambio, los segundos acuden a aspectos fisiológicos que incluyen la frecuencia cardíaca y la respuesta de la piel a la conductividad eléctrica.

Citando a muchos autores, Briñol *et al.* (2007) sostuvieron que dentro los métodos de evaluación directos se encuentran herramientas como el Diferencial Semántico (Osgood, Suci y Tannenbaum, 1957), la Escala de intervalos aparentemente iguales (Thurstone, 1928), la Escala de Likert (Likert, 1932) y la Escala de clasificación de un solo ítem (La Piere, 1934). Por otro lado, los métodos indirectos abarcan la medición de registros fisiológicos como la electromiografía facial, el electroencefalograma y el registro de la activación de estructuras cerebrales, pruebas proyectivas como el Test de Apercepción Temática (Proshansky, 1943), métodos de observación del comportamiento (Dovidio, *et al.*, 1997), y medidas de tiempo de reacción como el Test de Asociación Implícita (IAT, Greenwald, McGhee y Schwartz, 1998) y la Tarea de Evaluación Automática (Fazio, Jackson, Dunton y Williams, 1995).

De todos estos procedimientos, nos interesa la Escala de Likert, que consiste en la presentación a una persona de una serie enunciados relacionados con el objeto de actitud, Estas escalas solicitan a la persona que indique en cada afirmación el nivel de acuerdo, que puede variar

desde "totalmente de acuerdo" hasta "totalmente en desacuerdo", a veces incluso incluyendo hasta siete opciones en lugar de cinco. En comparación con otras escalas, estas suelen presentar coeficientes de fiabilidad más elevados (Ovejero, 2007).

2.3 Marco conceptual

Son ocho los términos o categorías conceptuales claves, relacionadas a las variables de la presente investigación, tales como:

2.3.1 *Actitud*

En esta investigación concebimos a la actitud como una inclinación o predisposición latente a responder con cierto nivel de favorabilidad o desfavorabilidad hacia un objeto psicológico, que puede ser cualquier aspecto discernible del mundo de un individuo, incluyendo comportamiento (Fishbein y Ajzen, 2010).

2.3.2 *Aprendizaje*

Para los propósitos del estudio, asumimos que el proceso de aprendizaje es tanto interno como externo, y tiene una naturaleza social, cultural y disciplinaria. Además, está enraizado en un contexto específico y solo puede ser comprendido dentro del sistema de elementos interactivos en los que se lleva a cabo (Torre, 2007).

2.3.3 *Calidad educativa*

La calidad educativa es un concepto multidimensional y complejo, en este trabajo entendemos como “la conjunción de las condiciones educativas necesarias para el logro de las competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), necesarias para el desarrollo humano y social de los estudiantes, así como para su integración eficaz al mercado laboral” (Lugo *et al.*, 2013, pp. 16-17).

2.3.4 Conducta o comportamiento

Creemos que la conducta o comportamiento es la realización de las acciones en lo que respecta al objeto de la actitud, se hace referencia a la realización efectiva de acciones concretas, en contraposición a la simple expresión de intenciones sobre si se llevarán a cabo o no (Fishbein y Ajzen, 2010).

2.3.5 Enseñanza

La enseñanza y el aprendizaje conforman un solo proceso didáctico y pedagógico denominado enseñanza-aprendizaje; sin embargo, por cuestiones ilustrativas y de investigación separamos a la enseñanza, entendiéndola como “(...) la actividad que dirige el aprendizaje” (De Mattos, 1965, p. 38), que está ligada estrechamente a la labor docente. La relación no se sujeta en términos de causa-efecto, sino que la enseñanza es un factor condicionante muy decisivo para el aprendizaje.

2.3.6 Enseñanza virtual

De las diversas definiciones sobre enseñanza virtual, nosotros asumimos como la utilización de tecnologías modernas como los medios multimedia e Internet para mejorar la calidad del proceso de aprendizaje. Estas herramientas permiten que los recursos educativos estén más fácilmente accesibles y facilitan la colaboración y el intercambio de información entre estudiantes y profesores a larga distancia (COM, citado por Holmes y Gardner, 2006).

2.3.7 Satisfacción

En este trabajo se entiende por satisfacción “(...) asociada directa y cercanamente a las nociones de cumplimiento de expectativas, necesidades y deseos, bienestar, confort, felicidad, placidez, placer, encantamiento, contentamiento, alegría, equilibrio y deleite” (Sánchez, 2018, p. 20).

2.3.8 Satisfacción estudiantil

Después de revisar algunas definiciones, consideramos la satisfacción del estudiante como el bienestar que experimentan los estudiantes porque sus expectativas académicas se cumplen a través de las actividades que realiza la institución para satisfacer sus necesidades educativas (Surdez-Pérez *et al.*, 2018).

III. METODOLOGÍA

3.1 Hipótesis

3.1.1 *Hipótesis general*

Existe una relación significativa entre la satisfacción con la enseñanza virtual y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – Ayacucho, 2020.

3.1.2 *Hipótesis específicas*

- a. Existe una relación significativa entre la satisfacción con la condición general de los cursos y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020.
- b. Existe una relación significativa entre la satisfacción con la usabilidad de la plataforma y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – Ayacucho, 2020.
- c. Existe una relación significativa entre la valoración general de los cursos y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020.

3.2 Variables

3.2.1 Variable 1: Satisfacción con la enseñanza virtual

La satisfacción con la enseñanza virtual es el estado de bienestar del estudiante, ya que valora como positivo el cumplimiento de sus necesidades y expectativas académicas con la enseñanza virtual implementada por la universidad, siendo un indicador de su éxito y calidad.

3.2.2 Variable 2: Actitud hacia el aprendizaje

La actitud hacia el aprendizaje refiere a la disposición o predisposición subyacente del estudiante a reaccionar de manera favorable o desfavorable hacia el aprendizaje en la universidad, ya que este último es un proceso consciente, intrapersonal e interpersonal, multifactorial, interactivo, personal-social y contextual.

3.3 Operacionalización de variables

Tabla 1

Matriz de operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala y valoración
Satisfacción con la enseñanza virtual	Es el estado de bienestar del estudiante, ya que valora como positivo el cumplimiento de sus necesidades y expectativas académicas con la enseñanza virtual implementada por la universidad, siendo un indicador de su éxito y calidad.	La variable satisfacción con la enseñanza virtual se midió mediante tres dimensiones; para ello, se aplicó un cuestionario de 35 ítems, contruidos a partir de los indicadores.	Satisfacción con la condición general de los cursos Satisfacción con la usabilidad de la plataforma Valoración general de los cursos	Planificación. Contenidos de los cursos. Participación e interacción. Actividades y recursos. Estructura y navegación. Elementos multimedia. Lenguaje y redacción. Accesibilidad. Valoración general. Disposición a llevar más cursos.	Nunca = 1 Casi nunca = 2 Algo (alguna vez) = 3 Mucho (muchas veces) = 4 Casi siempre = 5 Siempre = 6
Actitud hacia el aprendizaje	Refiere a la disposición o predisposición subyacente del estudiante a reaccionar de manera favorable o desfavorable hacia el aprendizaje en la universidad, ya que este último es un proceso consciente, intrapersonal e interpersonal, multifactorial, interactivo, personal-social y contextual.	La variable actitud hacia el aprendizaje se midió a través de tres dimensiones; en concreto, se aplicó un cuestionario de 11 ítems, elaborados seguido de los indicadores.	Actitudes factor I Actitudes factor II Actitudes factor III	Valoración y actitud positiva hacia el aprendizaje profundo, crítico, con comprensión, relacionando los contenidos. Disposición al aprendizaje activo: a ampliar la información, a extraer consecuencias... Gusto por el estudio en profundidad. Valoración positiva y actitud positiva hacia el trabajo en equipo. Atribuciones internas: los resultados y calificaciones dependen del propio esfuerzo.	Muy en desacuerdo = 1 En desacuerdo = 2 Indeciso = 3 De acuerdo = 4 Muy de acuerdo = 5

3.4 Tipo y nivel de investigación

La presente investigación se considera de carácter básico o sustantivo, ya que sus hallazgos se emplean como base fundamental para futuras investigaciones y son esenciales para solucionar la problemática existente en el campo de estudio en cuestión (Ñaupas *et al.*, 2014). En cuanto al nivel, este estudio se clasifica como descriptivo-correlacional. Descriptivo, ya que se enfocó en la especificación de las propiedades de las variables en un contexto determinado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Correlacional, ya que su objetivo fue analizar el comportamiento de una variable en relación con la actuación de otra variable correlacionada; en consecuencia, se llevaron a cabo medidas y análisis estadísticos para establecer la relación entre ambas variables (Arias, 2012; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

3.5 Método

El método utilizado en esta investigación fue el hipotético-deductivo, que se basa en la observación del problema de investigación, la formulación de hipótesis como afirmaciones, la verificación de dichas hipótesis por medio de técnicas estadísticas, y la deducción de conclusiones a partir de los resultados obtenidos (Cerdeña, 1993; Ñaupas *et al.*, 2014).

3.6 Diseño metodológico

Se basó en un diseño no experimental transversal/transeccional con alcance correlacional, según lo descrito por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). En este diseño, no se manipularon variables, sino que se observaron en su contexto natural con el propósito de obtener datos y abordar los problemas planteados en el estudio. Es transversal/transeccional debido a que la recolección de datos tuvo lugar en un único momento temporal. Finalmente, el alcance de este diseño permitió describir las relaciones correlacionales entre las dos variables investigadas..

Según ciertos autores (Hernández *et al.*, 2014; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), este diseño se puede representar mediante la siguiente fórmula:

$$X_1 \quad \ominus \quad Y_1$$

Donde,

X : variable 1 (Satisfacción con enseñanza virtual),

Y : variable 2 (Actitud hacia el aprendizaje),

- : relación de las variables 1 y 2, en términos de correlación,

1 : tiempo único en el que los datos son recolectados, para cada variable.

3.7 Población

La población del estudio estuvo constituida por los 230 estudiantes matriculados en el semestre académico 2020-I, que abarcó desde la serie 100 hasta la serie 500, de la Escuela Profesional de Educación Inicial.

3.8 Muestra y técnica de muestreo

La muestra se determinó mediante el uso del muestreo probabilístico, en su modalidad estratificada (por la existencia de estratos o series: 100 hasta 500), luego se escogió al azar en cada estrato (Arias, 2012). El tamaño de la muestra final se fijó con la Calculadora de Muestras en línea, que utiliza la ecuación estadística para proporciones poblacionales (Asesoría Económica & Marketing Copyringht, 2009). Su fórmula es:

Figura 2

Cálculo de la muestra de estudio

$n = \frac{z^2(p \cdot q)}{e^2 + \frac{z^2(p \cdot q)}{N}}$	<p>Ecuación Estadística para Proporciones poblacionales</p> <p>n= Tamaño de la muestra</p> <p>Z= Nivel de confianza deseado</p> <p>p= Proporción de la población con la característica deseada (éxito)</p> <p>q= Proporción de la población sin la característica deseada (fracaso)</p> <p>e= Nivel de error dispuesto a cometer</p> <p>N= Tamaño de la población</p>
---	--

Nota. Obtenido en: <https://acortar.link/Qi5YSI>

Con una población de 230 estudiantes, la ecuación arrojó como muestra final a 153 estudiantes, se utilizó un margen de error del 5 % y un nivel de significancia del 95 %, que fueron escogidos equitativamente y por azar en cada serie (100 a 500).

3.9 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Se utilizó la técnica de la encuesta, con dos instrumentos. El primero se usó para obtener datos de la variable satisfacción con la enseñanza virtual, concerniente al *Cuestionario de satisfacción del alumnado sobre la enseñanza virtual*, elaborado por Martín (2012). El CEVAPU, es el segundo instrumento utilizado para evaluar las actitudes de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje, elaborada por Gargallo *et al.* (2007), con el que se recolectó información acerca de la variable de actitud hacia el aprendizaje.

Los instrumentos fueron enviados a los correos institucionales de las estudiantes de la muestra en formato Word, animándolas a desarrollar las preguntas y garantizando el anonimato de las mismas. La tasa de respuesta de los cuestionarios alcanzó el 100 %, es decir, la totalidad de la muestra.

3.10 Validez y confiabilidad de los instrumentos

En esta parte se presenta la validez y confiabilidad de los instrumentos empleados en la investigación, para ello utilizamos las fichas técnicas y la descripción, la confiabilidad y validez correspondientes. Veamos a cada uno de los instrumentos:

3.10.1 Ficha técnica del Cuestionario de satisfacción del alumnado sobre la enseñanza virtual

Tabla 2

Ficha técnica del Cuestionario de satisfacción del alumnado sobre la enseñanza virtual

Nombre	Cuestionario de satisfacción del alumnado sobre la enseñanza virtual.
Autor	Oscar Martín Rodríguez.
Año de elaboración	2012.
Institución	Universidad de Granada.
Objetivo	Evaluar el nivel de satisfacción estudiantil con los cursos matriculados virtualmente, para luego recomendar su mejora.
Fundamento teórico	Guía para la evaluación de Acciones Formativas basadas en Tecnologías de la Información y la Comunicación.
Tiempo de aplicación	30 minutos.
Administración	Individual y colectiva.
Procedencia	España.

Nota. Elaborada a partir de Martín (2012).

El *Cuestionario de satisfacción del alumnado sobre la enseñanza virtual* se compone de 35 preguntas, de ellas 33 son cerradas para responder mediante una escala Likert a través siguientes valores: Nunca, Casi nunca, Algo (alguna vez), Mucho (muchas veces), Casi siempre y Siempre. Dos ítems son abiertos, en los que se interroga al estudiante por lo que mejor le ha auxiliado en su aprendizaje, así como pedir sugerencias que mejoren los cursos virtuales (Martín, 2012). No obstante, para esta investigación las preguntas abiertas se han excluido en el análisis y presentación de los resultados, por ser de carácter cualitativo.

Por otro lado, las interrogantes se componen de tres grandes dimensiones: satisfacción con la condición general de los cursos, satisfacción con la usabilidad de la plataforma y valoración

general de los cursos. Cada dimensión se divide en sus indicadores. En lo que respecta la confiabilidad, el autor empleó, para las preguntas cerradas, el estadístico alfa de Cronbach en una muestra de 911 estudiantes, dando como resultado α de Cronbach = .785, que indica una consistencia interna de los ítems y, por tanto, una buena confiabilidad. Respecto a la validez, el cuestionario fue evaluado por 12 expertos en la materia, alcanzando el 85.6 % de idoneidad y recomendación para su aplicabilidad; dicho de otro modo, el instrumento mide realmente para aquello que fue elaborado.

3.10.1. Ficha del Cuestionario de evaluación de actitudes ante el aprendizaje en estudiantes universitarios (CEVAPU)

Tabla 3

Ficha técnica del CEVAPU

Nombre	Cuestionario de Evaluación de Actitudes ante el aprendizaje en Estudiantes Universitarios (CEVAPU)
Autores	Bernardo Gargallo López, Cruz Pérez Pérez, Amparo Fernández March y Miguel ángel Jiménez Rodríguez.
Año de publicación	2007.
Instituciones	Universidad Católica de Valencia Estudio General y Universidad Politécnica de Valencia.
Objetivo	Evaluar las actitudes de los estudiantes universitarios hacia el aprendizaje.
Fundamento	Teoría de la acción razonada de Fishbein Ajzen.
Tiempo de aplicación	10 minutos.
Administración	Individual y colectiva.
Procedencia	España.

Nota. Elaborada a partir de Gargallo *et al.* (2007)

El CEPVU tiene un formato de escala sumativa tipo Likert, organizado en tres dimensiones (valoración positiva y gusto por el trabajo en equipo; actitud positiva de aprendizaje profundo, crítico, con comprensión y; atribuciones internas) y un total de 11 ítems con cinco opciones de respuesta: muy en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y muy de acuerdo. Los ítems son una lista de enunciados presentados a los estudiantes universitarios para que

respondan de acuerdo con sus creencias, ideas, sentimientos, etc. Las respuestas sugieren reacciones valorativas, admitiendo deducir actitudes ante el aprendizaje en el contexto universitario (Gargallo *et al.*, 2007).

Para establecer la confiabilidad y validez, los autores emplearon dos grupos de muestras (estudiantes de tres universidades de España): de estudio piloto (545) y grupo de validación definitiva (1127). La fiabilidad alcanzó α de Cronbach = .701, lo cual indica una consistencia interna aceptable; mientras que, la validez del constructo se determinó mediante el análisis factorial de los principales componentes con rotación de varimax, donde la prueba de la esfericidad de Bartlett alcanzó un índice de idoneidad de .752, revelando que el cuestionario mide óptimamente las actitudes hacia el aprendizaje.

3.11 Técnicas para el procesamiento de la información

Los datos se procesaron con el programa Microsoft Excel 2019 y el estadístico SPSS 25.0, que fueron organizados en tablas de frecuencia y su correspondiente gráfica. Las correlaciones generales y específicas se establecieron mediante tablas de contingencia; en cambio, las hipótesis (general y específicas) se contrastaron a través del estadígrafo Rho de Spearman, una prueba no paramétrica de correlación entre dos variables ordinales, que calcula la diferencia entre una distribución de frecuencias observada y otra esperada o teórica.

3.12 Aspectos éticos

Nos guiamos y actuamos bajo los principios de respeto, empatía, verdad y transparencia en este estudio. Se demostró respeto y empatía hacia los sujetos de investigación reconociendo su condición humana. Se buscó la autenticidad y originalidad en los resultados a través de la verdad. Se aplicó la transparencia al obtener el consentimiento informado de los sujetos de investigación, así como en el manejo de los datos y resultados, evitando cualquier tipo de alteración o sesgo.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Resultados a nivel descriptivo

En esta parte presentamos nuestros hallazgos descriptivos por cada variable de investigación, organizados a través de tablas. Se parte por la variable satisfacción con la enseñanza virtual y se culmina con la actitud hacia el aprendizaje.

4.1.1 Resultados de la variable satisfacción con la enseñanza virtual

Tabla 4

Resultados del Cuestionario de satisfacción del alumnado con la enseñanza virtual

Ítems	Escala	Escala					
		Nunca	Casi Nunca	Algo (Alguna Vez)	Mucho (Muchas Veces)	Casi Siempre	Siempre
<i>Satisfacción con la condición general de los cursos</i>							
1	Se han cumplido los objetivos de los cursos.	1	3	36	32	47	34
2	Desde el comienzo de los cursos estaban claros los objetivos y como se iba a desarrollar los mismos.	1	7	49	19	53	24
3	La temporización (tiempo) dada a los módulos y temas de los cursos ha sido adecuada.	1	14	33	23	47	35
4		2	1	33	39	41	37

5	0	6	49	34	48	16
6	0	0	35	31	33	54
7	1	4	44	23	40	41
8	0	3	49	26	39	36
9	1	3	29	40	49	31
10	0	13	45	28	49	18
11	1	12	44	28	41	27
12	2	7	41	33	37	33
13	1	3	52	29	35	33
14	0	8	49	27	53	16
15	2	4	50	43	36	18
16	1	5	49	29	34	35
17	3	4	47	31	36	32
18	6	10	41	22	37	37
<i>Satisfacción con la usabilidad de la plataforma</i>						
19	3	11	59	16	48	16
20	1	15	57	26	41	13
21	4	9	66	20	43	11
22	0	7	51	32	48	15
23	1	16	54	16	30	36
24	1	9	61	36	27	19
25	2	2	42	40	30	37
26	1	4	47	25	43	33
27	0	5	49	30	38	31
28	2	7	50	31	27	36
29	4	19	59	22	39	10
30	8	22	63	14	33	13
31	3	16	59	22	28	25
<i>Valoración general de los cursos</i>						
34	3	2	18	57	61	12
35	16	24	23	32	34	24

Nota. Elaboración propia del consolidado sobre el Cuestionario mencionado.

En la Tabla 1 se muestra los resultados del cuestionario aplicado a 153 estudiantes de la muestra con respecto a la primera variable de estudio “Satisfacción con la enseñanza virtual” (ítems 1 al 35 del cuestionario), con sus respectivas subvariables “Satisfacción con la condición general de los cursos” (1 al 18), “Satisfacción con la usabilidad de la plataforma” (19 al 31) y “Valoración general de los cursos” (34 y 35). Donde se visualiza que la mayor parte de los alumnos han optado por la escala de “algo” a “siempre”, infiriéndose que las alumnas de Educación Inicial de la UNSCH – 2020 tienen de una regular a una muy buena satisfacción con la enseñanza virtual.

Tabla 5

Satisfacción con la enseñanza virtual en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH –2020

Intervalo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
33 --- 66	Muy bajo	2	1.3 %
67 --- 99	Bajo	14	9.2 %
100 --- 132	Medio	36	23.5 %
133 --- 165	Alto	77	50.3 %
166 --- 198	Muy alto	24	15.7 %
Total		153	100 %

Nota. Cuadro consolidado de la base de datos estadísticos.

En la Tabla 5 se representa la frecuencia numérica y porcentual de 153 estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – 2020, referente a la satisfacción con la enseñanza virtual. Donde 50.3 % (77 estudiantes) mostró nivel alto de satisfacción, asimismo 23.5% (36 estudiantes) nivel medio; mientras que, 15.7 % (24 estudiantes) nivel muy alto; en el otro extremo, 9.2 % (14 estudiantes) un nivel bajo y; finalmente, con nivel muy bajo se tiene el 1.3% (2 estudiantes) del total de la muestra. En esta variable sobresale el nivel alto y regular de satisfacción con la enseñanza virtual en estudiantes de Educación Inicial.

Tabla 6

Satisfacción con la condición general de los cursos en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – 2020

Intervalo	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
18 --- 36	Muy bajo	3	2.0 %
36 --- 54	Bajo	18	11.8 %
54 --- 72	Medio	48	31.4 %
72 --- 90	Alto	54	35.2 %
90 --- 108	Muy alto	30	19.6 %
Total		153	100 %

Nota. Cuadro consolidado de la base de datos estadísticos.

La Tabla 6 expone los porcentajes y niveles de satisfacción con la condición general de los cursos, primera dimensión de la variable en mención. Del total de la muestra, se observa que el 2

% (3 estudiantes) ha mostrado un nivel de satisfacción muy bajo, así como el 11.8 % (18 estudiantes) un nivel bajo: representan ambos casos 13.8 %; por otro lado, el 31.4 % (48 estudiantes) reveló un nivel de satisfacción medio, el nivel alto fue observado en la mayoría de los estudiantes el 35.2 % (54 estudiantes), mientras que un nivel muy alto fue registrado en el 19.6 % de los estudiantes (30 estudiantes). O sea, la mayoría de estudiantes están satisfechos con las condiciones generales de los cursos.

Tabla 7

Satisfacción con la usabilidad de la plataforma en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – 2020

Intervalo	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
18 --- 36	Muy bajo	2	1.3 %
36 --- 54	Bajo	24	15.7 %
54 --- 72	Medio	42	27.5 %
72 --- 90	Alto	62	40.5 %
90 --- 108	Muy alto	23	15.0 %
Total		153	100 %

Nota. Cuadro consolidado de la base de datos estadísticos.

En la Tabla 7, observamos los porcentajes y niveles de satisfacción relativos a la usabilidad de la plataforma, segunda dimensión de la variable señalada. Donde el 1.3 % (2 estudiantes), presentó un nivel muy bajo de satisfacción, mientras que el 15.7 % (24 estudiantes) mostró un nivel bajo. En contraste, un porcentaje mayor, el 27.5 % (42 estudiantes), manifestó un nivel medio de satisfacción. Por su parte, el 40.5 % (62 estudiantes) expresó una satisfacción alta y el 15.0 % (23 estudiantes) demostró una satisfacción muy alta. Es decir, la mayoría de estudiantes están medio y altamente satisfechos con la usabilidad de la plataforma; aunque hay grupos significativos con satisfacción muy alta y baja.

Tabla 8

Valoración general de los cursos en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – 2020

Intervalo	Niveles	Frecuencia	Porcentaje
18 --- 36	Muy bajo	5	3.3 %
36 --- 54	Bajo	19	12.4 %
54 --- 72	Medio	43	28.1 %
72 --- 90	Alto	63	41.2 %
90 --- 108	Muy alto	23	15.0 %
Total		153	100 %

Nota. Cuadro consolidado de la base de datos estadísticos.

La Tabla 8 presenta los niveles y porcentajes de la valoración general de los cursos, tercera dimensión de la variable aludida. En donde, 3.3 % (5 estudiantes) mostró un nivel muy bajo de valoración, 12.4 % (19 estudiantes) nivel bajo y 28.1 % (43 estudiantes) nivel medio; mientras que, el 41.2 % (63 estudiantes) indicó un nivel alto y 15 % (23 estudiantes) nivel muy bajo. Es decir, un gran porcentaje de la muestra reveló estar satisfechos de manera media y alta, seguido de muy alta.

4.1.2 Resultados de la variable actitud hacia el aprendizaje

Tabla 9

Resultados del Cuestionario de evaluación de actitudes ante el aprendizaje en estudiantes universitarios

<i>Escala Ítems</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Muy en de acuerdo</i>
<i>Actitudes factor I</i>					
01	04	02	06	86	55
04	43	76	11	15	08
05	00	08	28	80	37
06	03	00	06	89	55
07	02	02	03	84	62

09	03	02	06	76	66
10	01	02	04	92	54
<i>Actitudes factor II</i>					
03	04	01	05	76	67
11	02	09	13	76	53
<i>Actitudes factor III</i>					
02	00	05	10	69	69
08	48	56	14	18	17

Nota. Elaboración propia a partir de consolidado sobre el Cuestionario de encuesta.

En la Tabla 9 se muestra los resultados del Cuestionario aplicado a 153 estudiantes de la muestra sobre la segunda variable de estudio “Actitud hacia el aprendizaje” (ítems 1 al 11), con sus respectivas dimensiones “Actitudes factor I” (ítems 1 al 10, exceptuando los ítems 2, 3 y 8), “Actitudes factor II” (ítems 3 y 11) y “Actitudes factor III” (ítems 2 y 8). Se puede observar que la mayor parte de los estudiantes han optado por las escalas “de acuerdo” y “en muy de acuerdo”; esto quiere decir, que las alumnas de Educación Inicial de la UNSCH – 2020 muestran actitudes favorables hacia el aprendizaje.

Tabla 10

Actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – 2020

Intervalo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
11 --- 19.8	Muy bajo	3	2.0 %
19.8 --- 28.6	Bajo	18	11.8 %
28.6 --- 37.4	Regular	48	31.4 %
37.4 --- 46.2	Bueno	54	35.2 %
46.2 --- 55	Muy bueno	30	19.6 %
Total		153	100 %

Nota. Consolidado de la base de datos estadísticos.

La Tabla 10 evidencia la frecuencia numérica y porcentual de 153 estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – 2020, concerniente a la segunda variable de investigación, que es la actitud hacia el aprendizaje. Donde el 2 % (3 estudiantes) reveló nivel muy bajo de actitud y el 11.8 % (18 estudiantes) un nivel bajo; en tanto que, el 31.4 % (48 estudiantes) mostró un nivel regular, el

35.3 % (54 estudiantes) un nivel bueno y, finalmente el 19.6 % (30 estudiantes) un nivel muy bueno. Por lo tanto, la mayoría de estudiantes tienen una actitud positiva (en niveles regular, bueno y muy bueno) hacia el aprendizaje.

4.1.3 Tablas de contingencia de la relación de ambas variables

Tabla 11

Relación entre la satisfacción con la enseñanza virtual y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – 2020

Satisfacción con la enseñanza virtual	Actitud hacia el aprendizaje					Total
	Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Muy Bajo	2 1.3 %	0 0.0 %	0 0.0 %	0 0.0 %	0 0.0 %	2 1.3 %
Bajo	0 0.0 %	14 9.2 %	0 0.0 %	0 0.0 %	0 0.0 %	14 9.2 %
Medio	0 0.0 %	2 1.3 %	34 22.2 %	0 0.0 %	0 0.0 %	36 23.5 %
Alto	0 0.0 %	4 2.6 %	8 5.2 %	62 40.5 %	3 2.0 %	77 50,3 %
Muy Alto	0 0.0 %	0 0.0 %	1 0.7 %	4 2.6 %	19 12.4 %	24 15.7 %
Total	2 1.3 %	20 13.1 %	43 28.1 %	66 43.1 %	22 14.4 %	153 100 %

Nota: Elaboración propia a partir de base de datos estadísticos, mediante el SPSS v. 25.0

La Tabla 11 exhibe los resultados de frecuencias numéricas y porcentuales de ambas variables de estudio en una muestra total de 153 estudiantes (100 %), permitiendo observar su relación. De la muestra total, vemos que el 40.5 % (62 estudiantes) con nivel alto de satisfacción con la enseñanza virtual evidenciaron una actitud positiva hacia el aprendizaje, siendo el mayor porcentaje; luego, el 22.2 % (34 estudiantes) un grado intermedio de satisfacción con la enseñanza no presencial reveló una actitud hacia el aprendizaje de nivel regular; asimismo, el 12.4 % (19 estudiantes) con nivel muy alto de satisfacción con la enseñanza virtual mostró un nivel muy bueno de actitud hacia el aprendizaje y; finalmente, el 9.2 % (14 estudiantes) con nivel bajo de satisfacción con la enseñanza virtual presentó nivel bajo de actitud hacia el aprendizaje.

A partir de estos resultados y análisis, se puede concluir que se cumple el objetivo general de investigación, el cual es afirmar la existencia de una relación directa entre la satisfacción con la enseñanza virtual y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH en el año 2020; es decir, a mayores niveles (medio, alto y muy alto) de satisfacción con la enseñanza virtual (y sus dimensiones: condición general de los cursos, usabilidad de la plataforma y valoración general de los cursos), hay mejores niveles (regular, bueno y muy bueno) de actitud en relación al aprendizaje.

Tabla 12

Relación entre la satisfacción con la condición general de los cursos y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - 2020

Satisfacción con la condición general...	Actitud hacia el aprendizaje					Total
	Muy Bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Muy bajo	2 1.3 %	1 0.7 %	0 0.0 %	0 0.0 %	0 0.0 %	3 2.0 %
Bajo	0 0.0 %	18 11.8 %	0 0.0 %	0 0.0 %	0 0.0 %	18 11.8 %
Medio	0 0.0 %	1 0.7 %	41 26.8 %	6 3.9 %	0 0.0 %	48 31.4 %
Alto	0 0.0 %	0 0.0 %	2 1.3 %	51 33.3 %	1 0.7 %	54 35.3 %
Muy alto	0 0.0 %	0 0.0 %	0 0.0 %	9 5.9 %	21 13.7 %	30 19.6 %
Total	2 1.3 %	20 13.1 %	43 28.1 %	66 43.1 %	22 14.4 %	153 100 %

Nota: Elaboración propia a partir de base de datos estadísticos, mediante el SPSS v. 25.0

En la Tabla 12, se observa la relación entre la satisfacción con la condición general de los cursos y la actitud hacia el aprendizaje en la muestra estudiada. Donde, el 33.3 % (51 estudiantes) con nivel alto de satisfacción con la condición general de los cursos presentó un nivel bueno de actitud hacia el aprendizaje; luego, sigue el 26.8 % (41 estudiantes) con nivel medio de satisfacción con la condición general de los cursos, que mostró un nivel de actitud hacia el proceso de aprendizaje considerado como regular; también el 13.7 % (21 estudiantes) con nivel muy alto de

satisfacción con la condición general de los cursos exhibió un nivel muy bueno de actitud hacia el aprendizaje y; finalmente, observamos al 11.8 % (18 estudiantes) con nivel bajo de satisfacción con la condición general de los cursos revelando un nivel bajo de actitud hacia el aprendizaje.

Con tales hallazgos y análisis estamos en condiciones de responder al primer objetivo específico de investigación, afirmando que existe una relación directa y positiva entre la satisfacción con la condición general de los cursos y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – 2020; dicho de otra manera, a mayores niveles (regular, alto y muy alto) de satisfacción con la condición general de los cursos (planificación, contenidos de los cursos, participación e interacción y actividades y recursos), mejores niveles (regular, bueno y muy bueno) de actitud hacia el aprendizaje.

Tabla 13

Relación entre satisfacción con la usabilidad de la plataforma y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – 2020

Satisfacción con la usabilidad de la...	Actitud hacia el aprendizaje					Total
	Muy Bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Muy bajo	2 1.3 %	0 0.0 %	0 0.0 %	0 0.0 %	0 0.0 %	2 1.3 %
Bajo	0 0.0 %	20 13.1 %	4 2.6 %	0 0.0 %	0 0.0 %	24 15.7 %
Medio	0 0.0 %	0 0.0 %	38 24.8 %	4 2.6 %	0 0.0 %	42 27.5 %
Alto	0 0.0 %	0 0.0 %	1 0.7 %	60 39.2 %	1 0.7 %	62 40.5 %
Muy alto	0 0.0 %	0 0.0 %	0 0.0 %	2 1.3 %	21 13.7 %	23 15.0 %
Total	2 1.3 %	20 13.1 %	43 28.1 %	66 43.1 %	22 14.4 %	153 100 %

Nota: Elaboración propia a partir de base de datos estadísticos, mediante el SPSS v. 25.0

En la Tabla 13, se muestra los resultados de la relación entre la satisfacción con la usabilidad de la plataforma, segunda dimensión de satisfacción con la enseñanza virtual, y la actitud hacia el aprendizaje en la muestra de estudio. En donde, el 39.2 % (60 estudiantes),

porcentaje mayoritario, con nivel alto de satisfacción con la usabilidad de la plataforma reveló un nivel bueno de actitud hacia el aprendizaje; luego, el 24.8 % (38 estudiantes) con nivel medio de satisfacción con la usabilidad de la plataforma expresó un nivel regular de actitud hacia el aprendizaje; además, el 13.7 % (21 estudiantes) con nivel muy alto de satisfacción con la usabilidad de la plataforma manifestó un nivel muy bueno de actitud hacia el aprendizaje y; finalmente, un porcentaje significativo (13.1 %, que representa a 20 estudiantes) con nivel bajo de satisfacción con la usabilidad de la plataforma mostró una baja actitud hacia el aprendizaje.

Los resultados nos permiten responder al segundo objetivo específico, aseverando que existe una relación directa y positiva entre la satisfacción con la usabilidad de la plataforma y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes; en otras palabras, a mayores niveles (medio, alto y muy alto) de satisfacción con la condición general de los cursos (organización y recorrido, recursos visuales y auditivos, estilo y expresión escrita, y facilidad de uso para todos los usuarios), hay mejores niveles (regular, bueno y muy bueno) de actitud hacia el aprendizaje.

Tabla 14

Relación entre la valoración general de los cursos y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de las UNSCH - 2020

Valoración general de los cursos	Actitud hacia el aprendizaje					Total
	Muy bajo	Bajo	Regular	Bueno	Muy bueno	
Muy bajo	2 1.3 %	2 1.3 %	1 0.7 %	0 0.0 %	0 0.0 %	5 3.3 %
Bajo	0 0.0 %	16 10.5 %	2 1.3 %	1 0.7 %	0 0.0 %	19 12.4 %
Medio	0 0.0 %	2 1.3 %	37 24.2 %	3 2.0 %	1 0.7 %	43 28.1 %
Alto	0 0.0 %	0 0.0 %	3 2.0 %	59 38.6 %	1 0.7 %	63 41.2 %
Muy alto	0 0.0 %	0 0.0 %	0 0.0 %	3 2.0 %	20 13.1 %	23 15.0 %
Total	2 1.3 %	20 13.1 %	43 28.1 %	66 43.1 %	22 14.4 %	153 100 %

Nota. Elaboración propia a partir de base de datos estadísticos, mediante el SPSS v. 25.0

La Tabla 14 muestra los resultados de la relación entre la valoración general de los cursos, tercera dimensión de la satisfacción con la enseñanza virtual, y la actitud hacia el aprendizaje. Donde el 38.6 % (59 estudiantes) con nivel alto de valoración general de los cursos mostró un nivel bueno de actitud hacia el aprendizaje; luego vemos que el 24.2 % (37 estudiantes) con nivel medio de valoración general de los cursos reveló un nivel regular de actitud hacia el aprendizaje; asimismo, el 13.1 % (20 estudiantes) con nivel muy alto de valoración general de los cursos mostró un nivel muy bueno de actitud hacia el aprendizaje y; finalmente, el 10.5 % (16 estudiantes) con nivel bajo de valoración general de los cursos expuso un nivel bajo de actitud hacia el aprendizaje.

Estos hallazgos y análisis nos conduce a responder al tercer objetivo específico de investigación, en el sentido de que existe una relación directa y positiva entre la satisfacción con la valoración general de los cursos y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – 2020; en otros términos, a mayores niveles (medio, alto y muy alto) de satisfacción con la valoración general de los cursos (valoración general propiamente dicha y disposición a llevar más cursos), hay mejores niveles (regular, bueno y muy bueno) de actitud hacia el aprendizaje.

4.2 Resultado a nivel interferencial

En esta parte del trabajo presentamos las pruebas de hipótesis, en correspondencia al tipo y diseño de investigación. Partiremos con la prueba de la hipótesis general, para luego culminar con las específicas.

4.2.1 Prueba de la hipótesis general

- a. Hipótesis general (HG):** Existe una relación significativa entre la satisfacción con la enseñanza virtual y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – Ayacucho, 2020.

b. Hipótesis nula (H₀): No existe una relación significativa entre la satisfacción con la enseñanza virtual y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020.

Significancia: $\alpha = 0.05$

Consideración para decisión: Si $\rho < 0.05$ se rechaza la hipótesis nula.

Estadística de prueba: Se empleó la prueba de correlación entre dos variables ordinales de Rho de Spearman, una prueba no paramétrica, que calcula la diferencia entre una distribución de frecuencias observada y otra esperada o teórica. Si el resultado esperado de significancia “p” es menor que la teórica, se rechaza la hipótesis nula; en cambio, si ocurre lo contrario se acepta.

Tabla 15

Prueba de correlación Rho de Spearman para la hipótesis general

		Valor	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	0.857	0.000...
Casos válidos		153	

Nota. Elaboración propia con base de dato en SPSS v26.

En la Tabla 15 se refleja un valor de correlación Rho de Spearman (r_s) = 0.857, lo que demuestra una muy fuerte correlación directa; es decir, a más alta satisfacción con la enseñanza virtual, hay una mejor actitud hacia el aprendizaje; esto fue verificado también con el nivel de significancia $p = 0.000...$, que es menor a $\alpha = 0.05$ ($0.000... < 0.05$). Con este resultado rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis general planteada: “Existe una relación significativa entre la satisfacción con la enseñanza virtual y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020”.

4.2.2 Prueba de las hipótesis específicas

a. Primera hipótesis específica (H_{E1}): Existe una relación significativa entre la satisfacción con la condición general de los cursos y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020.

b. Primera hipótesis nula (H₀₁): No existe una relación significativa entre la satisfacción con la condición general de los cursos y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020.

Significancia: $\alpha = 0.05$

Consideración para decisión: Si $\rho < 0.05$ se rechaza la primera hipótesis nula.

Estadística de cálculo: Correlación Rho de Spearman.

Tabla 16

Prueba de correlación Rho de Spearman para la primera hipótesis

		Valor	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	0.925	0.000...
Casos válidos		153	

Nota. Elaboración propia con base de dato en SPSS v26.

La Tabla 16 manifiesta un valor de correlación Rho de Spearman (r_s) = 0.925, lo que demuestra una muy fuerte correlación directa entre ambas variables; es decir, a más alta satisfacción con la condición general de los cursos, hay una mejor actitud hacia el aprendizaje. Esto fue corroborado también con el nivel de significancia de p es igual a cero ($p=0.000...$), lo que indica que es menor que el nivel de significancia establecido de $\alpha=0.05$ ($0.000... < 0.05$). Por lo tanto, se puede rechazar la hipótesis nula y aceptamos la primera hipótesis específica: “Existe una relación significativa entre la satisfacción con la condición general de los cursos y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020”.

Como segundo punto, se encuentra la evaluación de la segunda hipótesis específica:

a. Segunda hipótesis específica (H_{E2}): Existe una relación significativa entre la satisfacción con la usabilidad de la plataforma y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – Ayacucho, 2020.

b. Segunda hipótesis nula (H₀₂): No existe una relación significativa entre la satisfacción con la usabilidad de la plataforma y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – Ayacucho, 2020.

Significancia: $\alpha = 0.05$

Consideración para decisión: Si $\rho < 0.05$ se rechaza la segunda hipótesis nula.

Estadística de cálculo: Correlación Rho de Spearman.

Tabla 17

Prueba de correlación Rho de Spearman para la segunda hipótesis específica

		Valor	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	0.957	0.000...
Casos válidos		153	

Nota. Elaboración propia con base de dato en SPSS v26.

En la Tabla 17 se muestra el valor obtenido por el Rho de Spearman (r_s) = 0.957, lo que indica una muy fuerte correlación directa entre ambas variables; es decir, a más alta satisfacción con la usabilidad de la plataforma, hay una mejor actitud hacia el aprendizaje. Lo dicho fue comprobado con el nivel de significancia de $p = 0.000...$, que es menor a $\alpha = 0.05$ ($0.000... < 0.05$). Con el resultado rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la segunda hipótesis específica: “Existe una relación significativa entre la satisfacción con la usabilidad de la plataforma y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020”.

Como tercer punto, y último, se encuentra la prueba de la tercera hipótesis específica:

a. Tercera hipótesis específica (H_{E3}): Existe una relación significativa entre la valoración general de los cursos y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020.

b. Tercera hipótesis nula (H₀₃): No existe una relación significativa entre la valoración general de los cursos y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020.

Significancia: $\alpha = 0.05$

Consideración para decisión: Si $\rho < 0.05$ se rechaza la segunda hipótesis nula.

Estadística de cálculo: Correlación de Rho de Spearman

Tabla 18

Prueba de correlación Rho de Spearman para la tercera hipótesis específica

		Valor	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	0.912	0.000...
	Casos válidos	153	

Nota. Elaboración propia con base de dato en SPSS v26.

La Tabla 18 exhibe un valor de correlación Rho de Spearman (r_s) = 0.912, lo que expone una muy fuerte correlación directa entre ambas variables; o sea, a más alta valoración general de los cursos, hay una mejor actitud hacia el aprendizaje. Este resultado fue verificado también con el nivel de significancia de $p = 0.000...$, que es menor a $\alpha = 0.05$ ($0.000... < 0,05$).

Con base a los anteriores resultados, demostramos la existencia de una relación significativa entre las variables de estudio y rechazamos la tercera hipótesis específica nula; por consiguiente, se acepta la hipótesis alterna o la tercera hipótesis específica: “Existe una relación significativa entre la valoración general de los cursos y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020”.

4.3 Discusión de resultados

En esta investigación se buscó, de manera general, determinar la relación entre la satisfacción con la enseñanza virtual y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020; en consecuencia, mediante el estadígrafo Rho de Spearman (r_s) se obtuvo un valor igual a 0.857, lo que demuestra una muy fuerte correlación directa entre ambas variables; es decir, a más alta satisfacción con la enseñanza virtual, hay una mejor actitud hacia el aprendizaje; esto quedó verificado con el nivel de significancia $p = 0,000\dots$, que es menor a $\alpha = 0.05$ ($0,000\dots < 0.05$). Ante lo mencionado, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis general de investigación.

Estos resultados son corroborados por otros investigadores. Por ejemplo, Acevedo y Meza (2019) demostraron una correlación significativa entre la percepción satisfacción sobre la calidad educativa percibida y la actitud positiva ante el proceso de aprendizaje. Asimismo, Ponte (2019) confirmó una correlación directa y significativa ($Rho = 0.769$; $Sig. = 0.000$), entre el entorno de aprendizaje virtual y la satisfacción del estudiante de computación. De manera similar, Larico (2018) llegó a concluir que el aula virtual tiene un impacto significativo en el proceso de aprendizaje del curso de algoritmo, con un nivel de significancia (valor p) de 0.000, rechazando la hipótesis nula. Por su parte, Suasti (2018) concluyó que el aula virtual es medio con el cual pueden los estudiantes mejorar su rendimiento académico.

Por otra parte, Valdez (2017) mostró una relación alta (0.827) entre la educación virtual y la satisfacción del estudiante; contrariamente, Balarezo (2017) reportó una relación significativa media (con significancia de 0.05) entre las actitudes ante el aprendizaje y la orientación a metas. Los dos últimos hallazgos guardan una relativa distancia con los nuestros. En el penúltimo caso, asoció la satisfacción del estudiante con la educación virtual; mientras que, en el último se

relacionó entre las actitudes de aprendizaje y la orientación de metas. Pese a ello, son importantes para esta tesis, porque exhiben la actuación de la satisfacción estudiantil o las actitudes de aprendizaje en estudiantes de educación superior, en relación con otras variables.

En tal sentido, y según lo referido anteriormente, sostenemos que mientras mejor o en mayores niveles esté la satisfacción con la enseñanza virtual, más favorable será la actitud hacia el aprendizaje en los estudiantes; en cambio, si es baja, será desfavorable. De manera que, es fundamental gestionar adecuadamente el estado de bienestar del estudiante, quien valora como positivo o negativo el cumplimiento de sus necesidades y expectativas académicas otorgadas por la universidad, la misma que se constituye en importante indicador de la calidad educativa (García, 1999; Gento, 2002); asimismo, resulta necesario mantener actitudes positivas y cambiar las negativas, ya que estas disposiciones son las mejores predictoras de la conducta real del estudiante respecto al aprendizaje y el compromiso con su formación profesional (Marzano *et al.*, 2005).

Habiendo discutido el objetivo y resultado generales, es momento de abordar los específicos. Así, al determinar la relación entre la satisfacción con la condición general de los cursos (primera dimensión de la variable satisfacción con la enseñanza virtual) y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020, el Rho de Spearman (r_s) obtuvo un valor igual a 0.925, lo que demuestra una muy fuerte correlación directa entre ambas variables; es decir, a más alta satisfacción con la condición general de los cursos, hay una mejor actitud hacia el aprendizaje, siendo corroborado con el nivel de significancia de $p = 0.000\dots$, que es menor a $\alpha = 0.05$ ($0.000\dots < 0.05$). Con este resultado, rechazamos la hipótesis nula (H_0) y aceptamos la primera hipótesis específica.

Estos resultados relativamente auténticos, porque, tomamos la propuesta de Martín (2012) y nos propusimos establecer relación la satisfacción con la condición general de los cursos

(planificación de los cursos, los contenidos de cursos, la participación e interacción de los actores educativos, las actividades y los recursos virtuales) con la actitud hacia el aprendizaje. Empero, Hernández *et al.* (2018) revelaron que el contar con tutores y un adecuado soporte técnico-pedagógico virtual, influye positivamente frente a los sistemas de educación en línea. Además, Manrique y Sánchez (2019) detectaron que los monitores y asesores académicos juegan un papel importante en la satisfacción con el proceso educativo virtual; también, Zambrano (2016) encontró que la satisfacción del estudiante puede ser pronosticada por la flexibilidad del curso, la actitud del profesorado hacia el aprendizaje en línea, la autoeficacia del estudiante para utilizar Internet y la percepción de la interacción en la plataforma. Los dos últimos estudios, descriptivos simples, ayudan a entender el comportamiento de la satisfacción estudiantil.

Sobre el particular, y de acuerdo con dicho anteriormente, sustentamos que mientras mejor o en mayores niveles esté la satisfacción con la condición general de los cursos, más favorable será la actitud hacia el aprendizaje; por el contrario, si es baja, será desfavorable.

Asimismo, al determinar la relación entre la satisfacción con la usabilidad de la plataforma (segunda dimensión de la variable satisfacción con la enseñanza virtual) y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020, el Rho de Spearman (r_s) obtuvo un valor igual a 0.957, lo que indica una muy fuerte correlación directa entre ambas variables; dicho de otro modo, a más alta satisfacción con la usabilidad de la plataforma, hay una mejor actitud hacia el aprendizaje, lo que fue comprobado con el nivel de significancia de $p = 0.000\dots$, que es menor a $\alpha = 0.05$ ($0.000\dots < 0.05$). Con este resultado, se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la segunda hipótesis específica.

Estos resultados también son auténticos, ya que, siguiendo a Martín (2012), planteamos determinar la relación entre la satisfacción con la usabilidad de la plataforma (estructura de

navegación, los recursos multimedia, el lenguaje y estilo de redacción, así como la accesibilidad de Classroom y el Google Meet, usados por estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020) con la actitud hacia el aprendizaje. Las investigaciones revisadas no establecieron esta relación específica; sin embargo, algunos estudiosos tienen conclusiones relevantes con relación a la variable satisfacción con la enseñanza virtual. Así, por ejemplo, Boulosa *et al.* (2017) mostraron que la gran mayoría (91 %) de los estudiantes están satisfechos con el uso del aula virtual; de la misma forma, Guel *et al.* (2016) revelaron una satisfacción estudiantil con el uso de la plataforma Blackboard, concordando con nosotros.

A este respecto, y en función a lo señalado anteriormente, ratificamos que mientras mejor o en mayores niveles esté la satisfacción con la usabilidad de la plataforma (Classroom y el Google Meet), más favorable será la actitud hacia el aprendizaje; en contraste, si es baja, será desfavorable.

Por último, al determinar la relación significativa entre la valoración general de los cursos (tercera dimensión de la variable satisfacción con la enseñanza virtual) y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020, el Rho de Spearman (r_s) obtuvo un valor igual a 0.912, lo que expone una muy fuerte correlación directa entre ambas variables; o sea, a más alta valoración general de los cursos, hay una mejor actitud hacia el aprendizaje, siendo verificado con el nivel de significancia de $p = 0.000\dots$, que es menor a $\alpha = 0.05$ ($0.000\dots < 0,05$). Con este hallazgo, rechazamos la hipótesis nula (H_0) y aceptamos la tercera hipótesis específica.

Estos hallazgos también son genuinos, puesto que, siguiendo a Martín (2012), nos propusimos determinar la relación entre la valoración general de los cursos (valoración general de los cursos propiamente dicha y la disposición a llevar más cursos virtuales) y la actitud hacia el aprendizaje. En ese sentido, y con respaldo a lo mencionado, confirmamos que mientras mejor o

en mayores niveles esté la valoración general con los cursos, más favorable será la actitud hacia el aprendizaje; en cambio, si es negativa, será desfavorable.

Para culminar, de manera general, nuestros resultados y análisis confirman lo que otras investigaciones han encontrado sobre la relación entre la satisfacción con la enseñanza virtual y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de educación superior. Si bien nuestros hallazgos son generalizables, alcanza solo a grupos similares al estudiado, no a todos, ya que la realidad es tan variada y multidimensional. A saber, nos enfocamos solo en estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial, que, obviamente, poseen sus propias características y condiciones, habiendo necesidad de realizar estudios más amplios y, de ser posible, comparando con otras escuelas y en función a las variables sociodemográficas (sexo, edad, etc.)

Asimismo, al centrarnos en la satisfacción estudiantil sobre la enseñanza virtual, dejamos de lado el problema de la brecha digital, así como a las experiencias y opiniones de los docentes, administrativos, autoridades y padres de familia; por tanto, queda como tarea realizar nuevos estudios. Pese a estas limitaciones, este trabajo abre una nueva línea para futuras investigaciones, en el contexto de la pandemia del coronavirus (COVID-19).

CONCLUSIONES

A manera de colofón se expresa lo siguiente:

1. En esta tesis se determinó la relación significativa entre la satisfacción con la enseñanza virtual y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020, donde el estadígrafo el Rho de Spearman (r_s) obtuvo un valor igual a 0.857 que indica una muy fuerte correlación directa entre ambas variables; la misma fue verificada con el nivel de significancia $p = 0.000\dots$ obtenida, que es menor a $\alpha = 0.05$ ($0.000\dots < 0.05$). Dicho de otro modo, a más alta satisfacción con la enseñanza virtual, hay una mejor actitud hacia el aprendizaje en dichos estudiantes.
2. Se determinó la relación significativa entre la satisfacción con la condición general de los cursos y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020, donde el Rho de Spearman (r_s) obtuvo un valor igual a 0.925 que muestra una muy fuerte correlación directa entre ambas variables; siendo corroborada con el nivel de significancia de $p = 0.000\dots$, que es menor a $\alpha = 0.05$ ($0.000\dots < 0.05$). En otras palabras, a más alta satisfacción con la condición general de los cursos, hay una mejor actitud hacia el aprendizaje.

3. Se determinó la relación significativa entre la satisfacción con la usabilidad de la plataforma y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020, donde el Rho de Spearman (r_s) obtuvo un valor igual a 0.957 que revela una muy fuerte correlación directa entre ambas variables; esto fue confirmado con el nivel de significancia de $p = 0.000\dots$ obtenida, que es menor a $\alpha = 0.05$ ($0.000\dots < 0.05$). Es decir, a más alta satisfacción con la usabilidad de la plataforma, hay una mejor actitud hacia el aprendizaje.
4. Se determinó la relación significativa entre la valoración general de los cursos y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020, donde el Rho de Spearman (r_s) obtuvo un valor igual a 0.912 que señala una muy fuerte correlación directa entre ambas variables; la cual fue demostrada con el nivel de significancia de $p = 0.000\dots$ obtenida, que es menor a $\alpha = 0.05$ ($0.000\dots < 0.05$). En pocas palabras, a más alta valoración general de los cursos, hay una mejor actitud hacia el aprendizaje.

RECOMENDACIONES

1. A la UNSCH, particularmente a las autoridades, al personal administrativo y académico, realizar estudios cuantitativos y cualitativos sobre la calidad de la enseñanza-aprendizaje virtual, que les permita mejorar y cumplir positivamente las expectativas y necesidades de los estudiantes.
2. A los docentes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNSCH, compartir sus positivas experiencias sobre la enseñanza-aprendizaje virtual con docentes de otras Escuelas Profesionales, partiendo del ciclo académico 2020-I.
3. A los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Inicial de la UNSCH, seguir fortaleciendo las actitudes favorables hacia el aprendizaje, que les permitirá consolidar su compromiso con su formación profesional.
4. A los futuros investigadores, seguir estudiando la línea abierta por esta tesis, pero extendiendo a otras Escuelas Profesionales y asociando con otras variables; asimismo, con nuevos enfoques, tipos y niveles de investigación. Esto permitirá entender mejor el problema, ya que la realidad es variada y multidimensional.

REFERENCIAS

- Acevedo, M. P., y Meza, B. R. (2019). *Satisfacción sobre la calidad educativa percibida y actitudes ante el aprendizaje en estudiantes universitarios de educación* [Tesis de maestría, Universidad Femenina del Sagrado Corazón].
<http://repositorio.unife.edu.pe/repositorio/handle/20.500.11955/549>
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior* (T. Manstead, Ed.; Second). Open University Press. <https://b-ok.lat/book/1186132/c2562d>
- Ajzen, I., y Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888-918. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.5.888>
- Álvarez, I., y Topete, C. (1997). Modelo para una evaluación integral de las políticas sobre gestión de calidad en la educación superior. *Gestión y estrategia*, 0(11-12), 125-137.
- Álvarez, J., Chaparro, E. M., y Reyes, D. E. (2015). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos Brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26.
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica* (6.^a ed.). Episteme.
- Arrigenna, S. (2020, mayo 5). *Encuesta COVID-19: Los estudiantes opinan sobre la gestión de la crisis*. Yaq.es. <https://yaq.es/reportajes/encuesta-covid-19-los-estudiantes>
- Asesoría Económica y Marketing Copyringht. (2009). *Calculadora de Muestras*.
https://www.corporacionaem.com/tools/calc_muestras.php

- Athiyaman, A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: The case of university education. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-540. <https://doi.org/10.1108/03090569710176655>
- Balarezo, G. V. (2017). *Actitud ante el aprendizaje y orientación a metas en estudiantes del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público Aeronáutico Suboficial Maestro de 2da. De la Fuerza Aérea del Perú – FAP. Manuel Pro Jiménez* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1584>
- Baron, R., y Byrne, D. (2005). *Psicología Social* (J. V. Pestana y Á. Castrechini, Trad.; Primera edición en castellano). Pearson Educación, S.A.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (Primera). Gedisa.
- Blázquez, J. J., Chamizo, J., Cano, E. I., y Gutiérrez, S. (2013). Calidad de vida universitaria: Identificación de los principales indicadores de satisfacción estudiantil. *Revista de Educación*, 362, 458-484. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-238>
- Boneu, J. M. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(1), Article 1. [../v4n1-boneu.html](http://v4n1-boneu.html)
- Boullosa, C. E., Huaylinos, P., y Juzcamaita, H. R. (2017). *Satisfacción del uso del aula virtual en estudiantes de segunda especialización del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público del Ejército* [Tesis de maestría, Universidad Marcelino Champagnat]. <http://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/UMCH>
- Briñol, P., Falces, C., y Becerra, A. (2007). Actitudes. En J. F. Morales, E. Gaviria, M. Moya, y I. Cuadrado (Eds.), *Psicología Social* (3.ª ed., pp. 457-490). McGraw-Hill.

- Butt, B. Z., y Rehman, K. (2010). A study examining the students satisfaction in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5446-5450. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.888>
- Cajiao, F. (2020, abril 2). *El papel de los maestros en tiempos de crisis*. <https://www.youtube.com/watch?v=K6xh5nEPI0c>
- Camacho, S. (2020, abril 26). ¿Qué tal les va a los alumnos universitarios en sus clases virtuales? *Punto Seguido - UPC*. <https://puntoseguido.upc.edu.pe/top-10-karaoke-con-amigos/>
- Camisón, C., Cruz, S., y Gonzáles, T. (2006). *Gestión de la calidad: Conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Pearson Educación.
- Centro de Formación Permanente de la Universidad de Sevilla. (2007). *e-Learning. Definición y Características* [Educativo]. CFP. Centro de Formación Permanente. <https://cfp.us.es/e-learning-definicion-y-caracteristicas>
- CEPAL, y UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19* (p. 21) [Informe COVID-19].
- Cerda, H. (1993). *Los elementos de la investigación* (2.^a ed.). Abya Yala.
- Ley General de Educación, n.º 28044 (2003). http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Corona, J. A. (2014). Programas educativos de buena calidad. Valoración de estudiantes vs. expectativa de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-19.
- Correo. (2020, julio 6). *Ayacucho: Clases virtuales no iniciaron en la Unsch* [Noticias]. Diario Correo. <https://diariocorreo.pe/edicion/ayacucho/clases-virtuales-no-iniciaron-en-la-unsch>

- Cotino, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de Educación y Derecho*, 0(21).
<https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/31213>
- Crispín, M. L. (Ed.). (2011). *Aprendizaje Autónomo. Orientaciones para la docencia* (Primera). Universidad Iberoamericana. <https://acortar.link/JI0sJ7>
- De Mattos, L. A. (1965). *Compendio de didáctica general*. Kapelusa.
- Eiser, R. (1986). *Social psychology Attitudes, cognition and social behaviour* (First). University Press. <https://b-ok.lat/book/2335897/934a19>
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach* (Electronics). Psychology Press. <https://b-ok.lat/book/2835127/75a5b0>
- García, J. F. (2020, junio 19). *La metodología antes que la tecnología para afrontar la nueva normalidad docente en la Universidad* [Webinar 18 de junio de 2020].
<https://acortar.link/3eOdmh>
- García, M. V. (1999). El modelo de calidad total para las instituciones educativas. *Acción Pedagógica*, 8(2), 66-76. <https://acortar.link/DdobQd>
- Garfias, M. (2020). Desafíos de la educación universitaria en el contexto del covid-19. En R. Asencio (Ed.), *Crónica del Gran Encierro. Pensando el Perú en tiempos de pandemia* (1.^a ed., pp. 85-88). EIP. <https://acortar.link/B0KKlf>
- Gargallo, B., Pérez, C., Fernández, A., y Jiménez, M. Á. (2007). La evaluación de las actitudes ante el aprendizaje de los estudiantes universitarios: El cuestionario CEVAPU. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*.
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/80335>
- Gento, S. (2002). *Instituciones educativas para la calidad total* (3.^a ed.). La Muralla.

- Ghirardini, B. (2014). *Metodologías del E-learning* (J. Chacón, Trad.). FAO.
<http://www.fao.org/3/a-i2516s.pdf>
- Gros, B. (2011). El modelo educativo basado en la actividad de aprendizaje. En B. Gros (Ed.), *Evolución y retos de la educación virtual: Construyendo el e-learning del siglo XXI* (1.^a ed., pp. 13-26). UOC.
- Guel, S. M., Pintor, M. M., y Gómez, M. G. (2016). Indicadores para la evaluación del nivel de satisfacción del uso de Blackboard. *Campus Virtuales*, 5(1), 36-47.
- Gutiérrez, C., Hernández, L. H., González, G., Guevara, C. A., y Flórez, J. L. (2004). La enseñanza virtual en el contexto de la educación actual. *Revista Ciencias de la Salud*, 2(2), 171-175.
- Henaó, O. (2002). *La enseñanza virtual en la educación superior*. ICFES.
<https://acortar.link/Mwo2l>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Hernández, V., Fernández, K., y Pulido, J. E. (2018). La actitud hacia la educación en línea en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36, 349-364.
<https://doi.org/10.6018/rie.36.2.277451>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1.^a ed.). McGraw-Hill Education.
- Holmes, B., y Gardner, J. (2006). *E-Learning: Concepts and Practice* (1.^a ed.). SAGE.
- Inciarte, M. (2008). Competencias docentes ante la virtualidad de la educación superior. *Télématique*, 7(2), 19-38. <https://acortar.link/rjQbub>
- Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Básica. (2013). *¿Qué y cómo evaluamos la gestión de la institución educativa? Matriz y Guía de autoevaluación*

- de la gestión educativa de instituciones de Educación Básica Regular* (2.^a ed.). SINEACE y IPEBA.
- ITMadrid – IT Business School. (2019). Qué es el e-Learning 2020 [Educativo]. *ITMadrid. It is Business School*. <https://www.itmadrid.com/que-es-el-e-learning-2019/>
- Jiménez, A., Terriquez, B., y Robles, F. J. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayarit. *Revista Fuente*, 6, 46-57.
- Larico, G. R. (2018). *El aula virtual y el aprendizaje del algoritmo en los estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas e Informática de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, región Madre de Dios—2017* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://acortar.link/GJldDI>
- López, M. (2012). Actitudes. En E. Gaviria, I. Cuadrado, y M. López (Eds.), *Introducción a la Psicología Social* (pp. 165-204). UNED/Sanz y Torres.
- Lugo, M. G., Stincer, D., y Campos, R. (2013). *Calidad educativa* (1.^a ed.). Red Tercer Milenio.
- Macías, C. (2005). Las clásicas y la enseñanza virtual: Algunas experiencias. *Estudios Clásicos*, 128, 93-117. <https://acortar.link/KZ2VxG>
- Manrique, K. A., y Sánchez, M. (2019). Satisfacción estudiantil universitaria: Un referente para elevar los indicadores de los cursos en línea impulsados por la Coordinación General de Educación Virtual de la UAGro. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 16(31), 17-30. <https://acortar.link/CrXSZi>
- Martín, Ó. (2012). *La satisfacción del usuario en la enseñanza virtual: El caso del sistema universitario andaluz* [Memoria de tesis para título de doctorado, Universidad de Granada]. <https://acortar.link/iJsrYG>

- Martín, Ó., González, F., y García, M. A. (2013). Propuesta de evaluación de la calidad de los MOOCs a partir de la Guía Afortic. *Campus Virtuales*, 2(1), 124-132. <https://acortar.link/u8FTan>
- Marzano, R., Pickering, D., Arredondo, D., Blackburn, G., Brandt, R., Moffett, C., Paynter, D., Pollock, J., y Sue, J. (2005). *Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro* (H. Guzmán, Trad.; 2.ª ed.). ITESO. <https://ebiblioteca.org/?/ver/141275>
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (4.ª ed.). Ediciones de la U.
- Olson, M. A., y Kendrick, R. V. (2008). Origins of Attitudes. En W. D. Crano y R. Prislin (Eds.), *Attitudes and Attitude Change* (pp. 111-113). Psychology Press. <https://book.lat/book/936973/f983f8>
- Opinión. (2020, junio 20). *Encuesta: Estudiantes aseguran no aprender «nada» o «casi nada» con la enseñanza virtual*. Opinión. Diario de circulación nacional. <https://acortar.link/aVgLq2>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Guía Iberoamericana para la evaluación de la calidad en la educación a distancia*. Área de Educación Superior, Ciencia y ETP. <https://acortar.link/QT198G>
- Oskamp, S., y Schultz, W. (2005). *Attitudes and Opinions* (Third). Lawrence Erlbaum Associates. <https://acortar.link/cLpOAc>
- Ovejero, A. (2007). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Biblioteca Nueva, S. L.
- Pacheco, F. (2002). Actitudes. *Eúphoros*, 5, 173-186. <https://acortar.link/QKA2aU>

- Palacio, A. A., Quintana, A. M., Almeida, T. A., y Jarrín, W. P. (2017). Principales factores que influyen en la satisfacción estudiantil de las universidades. *Revista Científica MQRinvestigar*, 1(1), 56-70. <https://www.investigarmqr.com>
- Palmieri, F. (2020, junio 1). *Conoce los resultados de la Encuesta de opinión sobre la modalidad no presencial dirigida a estudiantes*. Puntoedu.puc.ed.pe. <https://acortar.link/wXOz7A>
- Picón, M. L. (2020). ¿Es posible la enseñanza virtual? *Foro educacional*, 34, 11-34. <https://doi.org/10.29344/07180772.34.2357>
- Ponte, E. J. (2019). *Entorno virtual de aprendizaje y satisfacción de los estudiantes de computación de la Universidad César Vallejo, Huaraz – 2019* [Tesis de maestría, Universidad Peruana de Ciencias e Informática]. <https://acortar.link/XaDzxU>
- Prensa Latina. (2020, julio 23). *Impulsa Uruguay enseñanza virtual universitaria ante pandemia*. Presa Latina. Agencia Informativa Latinoamericana. <https://acortar.link/cpI4ZH>
- Quintana, I. (2020). Covid-19 y Cierre de Universidades ¿Preparados para una Educación a Distancia de Calidad? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-11. <https://acortar.link/Ka3O75>
- Ramírez, I., Jaliri, C., Méndez, B., y Orlandini, I. (2020). ¿Cómo perciben los universitarios la educación virtual en tiempos de COVID-19? *Formaciónib*. <https://acortar.link/4w0wEW>
- Román, J. A. (2020, abril 30). *El 67.3% de alumnos de la UNAM no logra adaptarse a clases virtuales* [Periódico digital]. LaJornada. <https://acortar.link/UTXHdn>
- RPP Noticias. (2020, abril 27). *Coronavirus Perú: Situación de la educación universitaria en el país* [Noticias]. <https://acortar.link/TYSJuj>
- Sánchez, J. (2018). *Satisfacción estudiantil en educación superior: Validez de su medición*. Universidad Sergio Arboleda. <https://acortar.link/Qtar4k>

- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2017). *Modelo de Acreditación Institucional para Universidades*. <https://acortar.link/gkC5gd>
- Suasti, C. A. (2018). *Satisfacción de los estudiantes de la enseñanza superior con las clases virtuales—Un estudio en la Universidad Técnica de Manabí* [Tesis doctoral, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais]. <https://acortar.link/iLb80w>
- SUNEDU. (2020, marzo 27). *Resolución del Consejo Directivo N° 039-2020SUNEDU-CD*. <https://acortar.link/eLYjiz>
- Surdez-Pérez, E. G., Sandoval-Caraveo, M. del C., y Lamoyi-Bocanegra, C. L. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9-26. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.1>
- Torre, J. C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Universidad Pontificia Comillas. <https://acortar.link/a88eEc>
- Vaillant, D., y Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. En H. Monarca (Ed.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 136-154). Dykinson.
- Valdez, E. B. (2018). *La educación virtual y la satisfacción del estudiante en los cursos virtuales del Instituto Nacional Materno Perinatal 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://acortar.link/dpD0L>
- Vallejo, G. (2011). Las actitudes interferentes hacia el aprendizaje y su corrección: Una propuesta desde la Pedagogía. *MEDISAN*, 15(11). <https://acortar.link/r6a1Nr>
- Yukselturk, E., y Yildirim, Z. (2008). Investigation of Interaction, Online Support, Course Structure and Flexibility as the Contributing Factors to Students' Satisfaction in an Online

Certificate Program. *Educational Technology & Society*, 11(4), 51-65.

<https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.11.4.51>

Zambrano, J. (2016). Factores predictores de la satisfacción de estudiantes de cursos virtuales.

RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 19(2), 217-235.

<https://doi.org/10.5944/ried.19.2.15112>

ANEXOS

Anexo 1: *Matriz de consistencia*

Problemas	Objetivos	Hipótesis
Problema general	Objetivo general	Hipótesis general
¿Qué relación existe entre la satisfacción con la enseñanza virtual y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020?	Determinar la relación entre la satisfacción con la enseñanza virtual y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020.	Existe una relación significativa entre la satisfacción con la enseñanza virtual y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020.
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas
a. ¿Qué relación existe entre la satisfacción con la condición general de los cursos y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020?	a. Determinar la relación entre la satisfacción con la condición general de los cursos y la actitud hacia el aprendizaje, en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020.	a. Existe una relación significativa entre la satisfacción con la condición general de los cursos y la actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020.
b. ¿Qué relación existe entre la satisfacción con la usabilidad de la plataforma y la actitud ante el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020?	b. Determinar la relación entre la satisfacción con la usabilidad de la plataforma y la actitud ante el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020.	b. Existe una relación significativa entre la satisfacción con la usabilidad de la plataforma y la actitud ante el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020.
c. ¿Qué relación existe entre la valoración general de los cursos y la actitud ante el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020?	c. Determinar la relación entre la valoración general de los cursos y la actitud ante el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020.	c. Existe una relación significativa entre la valoración general de los cursos y la actitud conativa hacia el aprendizaje, en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH - Ayacucho, 2020.

Anexo 2: Matriz metodológica

VARIABLES		METODOLOGÍA
Variable 1	Variable 2	
Satisfacción con la enseñanza virtual		Enfoque de investigación: cuantitativo. Tipo de investigación: Básica o sustantivo. Nivel o alcance de investigación: Descriptiva-correlacional. Método de investigación: Hipotético-deductivo. Diseño de investigación: No experimental transversal, con alcance correlacional. Población: 230 estudiantes de la E. P. de Educación Inicial de la UNSCH, matriculados en el semestre académico 2020-I (100 a 500). Muestra: 153 estudiantes de 100 a 500. Técnica muestral: probabilística, en su variante estratificada. Técnica: Encuesta. Instrumentos: Cuestionario de satisfacción del alumnado sobre la enseñanza virtual y Cuestionario de Evaluación de Actitudes ante el Aprendizaje en Estudiantes Universitarios (CEVAPU).
Subvariables		
Satisfacción con la condición general de los cursos		
Satisfacción con la usabilidad de la plataforma	Actitud hacia el aprendizaje	
Valoración general de los cursos		

Anexo 3: Instrumentos para la recolección de datos

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON LA ENSEÑANZA

VIRTUAL

Género (editar con X en el cuadro que le corresponde):

M	F
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Edad (editar en el recuadro su edad):

Serie (editar con X en la serie que le corresponde):

100	200	300	400	500
<input type="checkbox"/>				

Este cuestionario tiene por objeto conocer su nivel de satisfacción con los cursos virtuales en los que está matriculado. Con ello pretendemos poner de manifiesto los puntos fuertes y débiles del mismo, al objeto de implementar medidas encaminadas a subsanar sus problemas y lograr mejorar sus aspectos docentes y organizativos. Con este cuestionario pretendemos realizar una valoración GLOBAL de los cursos virtuales. Es anónimo, por lo que te rogamos total sinceridad a la hora de **marcar con un aspa (X)** o **responder escribiendo** en el recuadro de la opción que crea corresponde.

N.º	Ítems	Nunca	Casi nunca	Algo (alguna vez)	Mucho (muchas veces)	Casi siempre	Siempre
1	Se han cumplido los objetivos de los cursos.						
2	Desde el comienzo de los cursos estaban claros los objetivos y como se iba a desarrollar los mismos.						
3	La temporización (tiempo) dada a los módulos y temas de los cursos ha sido adecuada.						
4	Los contenidos han sido coherentes con los objetivos y los programas de los cursos.						
5	Los contenidos han estado en consonancia con sus expectativas como alumno.						
6	Los profesores/tutores han mostrado que dominan las materias (cursos).						
7	Las respuestas emitidas por los profesores en la resolución de dudas han sido rápidas y claras.						
8	Los profesores han hecho un uso adecuado de ilustraciones y ejemplos.						

9	Los estudiantes se han implicado y han participado en los cursos (construcción de contenidos, debates, elaboración de materiales, etc.).						
10	La motivación del alumnado hacia los cursos ha sido alta.						
11	La interacción profesor/tutor-alumno ha sido fluida.						
12	Se ha fomentado tanto el aprendizaje individual como la colaboración en grupos de aprendizaje.						
13	Se ha fomentado el rol activo del estudiante para que sea partícipe en los cursos.						
14	Las actividades y recursos utilizados en los cursos han sido de ayuda para alcanzar los objetivos.						
15	Entre las actividades se ha incluido el estudio de casos reales y cercanos al campo profesional del alumno.						
16	Las técnicas y procedimientos de evaluación empleados han estado en consonancia con los objetivos de los cursos.						
17	Lo exigido ha estado a nivel de lo tratado en las asignaturas.						
18	Está de acuerdo con las calificaciones obtenidas hasta el momento.						
19	El interfaz del entorno formativo (entorno gráfico de los cursos virtuales) ha resultado accesible y fácil de manejar.						
20	La navegación por los cursos ha sido cómoda e intuitiva.						
21	Los enlaces (palabras, imágenes o frases que cuando pinchas sobre ellos te envían a otra página) se reconocen con facilidad.						
22	La carga de información de los cursos le parece adecuada.						
23	Si se incluyen fotografías, imágenes o videos ¿se ven bien?						
24	¿Tardan poco en cargarse las imágenes/fotografías o videos?						
25	¿El uso de imágenes, animaciones o videos te ha hecho comprender mejor la explicación o te ha proporcionado algún tipo de valor añadido?						
26	El lenguaje empleado en los cursos es claro y conciso.						
27	Los cursos son amigables, familiares, cercanos.						
28	El tamaño de letra, tipo de fuente, efectos tipográficos, ancho de línea y alineación empleados hacen que la lectura resulte fácil.						
29	El navegador de internet que usa ha mostrado bien los contenidos de los cursos.						
30	Ha podido disfrutar de todos los contenidos del sitio web sin necesidad de tener que descargar e instalar plugins adicionales						
31	En general, el acceso a los cursos y la navegación le ha resultado fácil.						
32	De todos los recursos puestos a tu disposición, ¿qué es lo que más te ha ayudado a aprender?	Escriba:					
33	Qué recomendaciones para mejorar estos cursos (diseño, organización de contenidos, metodología, etc.)	Escriba:					
34		1	2	3	4	5	6

	Valoración general de los cursos, de 1 al 6 qué punto merecen. Escriba una X por debajo del punto que escogió.						
35	Estaría dispuesto a realizar más cursos virtuales en UNSCH Virtual.						

¡Muchas gracias por su colaboración!

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ACTITUDES ANTE EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (CEVAPU)

El cuestionario que te presentamos a continuación pretende valorar tus actitudes hacia el aprendizaje. Te rogamos que realices el pequeño esfuerzo de contestarlo ya que los resultados obtenidos permitirán extraer conclusiones prácticas de cara a mejorar las actitudes de los alumnos y también los métodos de enseñanza y evaluación de los profesores. Tus respuestas no tendrán ninguna repercusión en tus resultados académicos, por lo que te **rogamos** que respondas marcando con un aspa (X) a las cuestiones con total **sinceridad**. Los datos obtenidos son confidenciales y los resultados obtenidos se presentarán siempre con las debidas cautelas. ¡Muchas gracias!

N.º	Ítems	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	Aprender cosas nuevas constituye para mí un elemento de satisfacción personal.					
2	Considero que aprobar o no las asignaturas del curso depende de mi esfuerzo personal.					
3	Creo que es importante participar en los trabajos en equipo.					
4	Es más importante aprobar que comprender los temas de las asignaturas.					
5	Pienso que es fundamental extraer las máximas consecuencias para la vida de los contenidos que estudio.					
6	Me gusta estudiar los temas en profundidad para obtener el máximo provecho intelectual.					
7	Me parece que es importante ampliar la información de las clases en otras fuentes.					
8	Sacar mejor o peor nota en los exámenes depende más de la suerte que de mi propio esfuerzo.					
9	Considero que estudiar con sentido crítico (juzgando lo que leo o escucho, tratando de llegar a ideas o conclusiones personales), es básico para mi formación como persona.					
10	Creo que es importante aprender a relacionar los contenidos de los temas de las diferentes asignaturas.					
11	Me siento a gusto trabajando con mis compañeros en las actividades de grupo.					

Anexo 4: *Aplicación virtual de los instrumentos para la recolección de datos*

No se pueden editar las respuestas

ENCUESTA DE INVESTIGACIÓN

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON LA ENSEÑANZA VIRTUAL

***Obligatorio**

Correo *

marily.delacruz.03@unsch.edu.pe

Genero *

Mujer

Hombre

Edad *

21

Serie *

100

200

300

400

500

Otro: _____

UNIVERSIDAD O INSTITUCIÓN *

UNIVERSIDAD NACIONAL SAN CRISTOBAL DE HUAMANGA

Este cuestionario tiene por objeto conocer su nivel de satisfacción con los cursos virtuales en los que está matriculado. Con ello pretendemos poner de manifiesto los puntos fuertes y débiles del mismo, al objeto de implementar medidas encaminadas a subsanar sus problemas y lograr mejorar sus aspectos docentes y organizativos. Con este cuestionario pretendemos realizar una valoración GLOBAL de los cursos virtuales. Es anónimo, por lo que te rogamos total sinceridad a la hora de marcar o responder escribiendo en el recuadro de la opción que crea corresponde.

1. Se han cumplido los objetivos de los cursos. *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNA VEZ
- MUCHAS VEZ
- CASI SIEMPRE
- SIEMPRE

2. Desde el comienzo de los cursos estaban claros los objetivos y como se iba a desarrollar los mismos. *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNAS VEZ
- MUCHAS VECES
- CASI SIEMPRE
- SIEMPRE

3. La temporización (tiempo) dada a los módulos y temas de los cursos ha sido adecuada. *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNA VEZ

MUCHAS VECES

CASI SIEMPRE

SIEMPRE

4. Los contenidos han sido coherentes con los objetivos y los programas de los cursos. *

NUNCA

CASI NUNCA

ALGUNAS VECES

MUCHAS VECES

CASI SIEMPRE

SIEMPRE

5. Los contenidos han estado en consonancia con sus expectativas como alumno. *

NUNCA

CASI NUNCA

ALGUNAS VECES

MUCHAS VECES

CASI SIEMPRE

SIEMPRE

6. Los profesores/tutores han mostrado que dominan las materias (cursos). *

NUNCA

CASI NUNCA

ALGUNAS VECES

MUCHAS VECES

CASI SIEMPRE

SIEMPRE

7. Las respuestas emitidas por los profesores en la resolución de dudas han sido rápidas y claras. *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNAS VECES
- MUCHAS VECES
- CASI SIEMPRE
- SIEMPRE

8. Los profesores han hecho un uso adecuado de ilustraciones y ejemplos. *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNAS VECES
- MUCHAS VECES

- CASI SIEMPRE
- SIEMPRE

9. Los estudiantes se han implicado y han participado en los cursos (construcción de contenidos, debates, elaboración de materiales, etc.). *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNAS VECES
- MUCHAS VECES
- CASI SIEMPRE
- SIEMPRE

10. La motivación del alumnado hacia los cursos ha sido alta. *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNAS VECES
- MUCHAS VECES
- CASI SIEMPRE
- SIEMPRE

11. La interacción profesor/tutor-alumno ha sido fluida. *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNAS VECES
- MUCHAS VECES
- CASI SIEMPRE
- SIEMPRE

12. Se ha fomentado tanto el aprendizaje individual como la colaboración en grupos de aprendizaje. *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNAS VECES
- MUCHAS VECES
- CASI SIEMPRE
- SIEMPRE

13. Se ha fomentado el rol activo del estudiante para que sea participe en los cursos. *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNAS VECES

- MUCHAS VECES
- CASI SIEMPRE
- SIEMPRE

14. Las actividades y recursos utilizados en los cursos han sido de ayuda para alcanzar los objetivos. *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNAS VECES
- MUCHAS VECES
- CASI SIEMPRE
- SIEMPRE

15. Entre las actividades se ha incluido el estudio de casos reales y cercanos al campo profesional del alumno. *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNAS VECES
- MUCHAS VECES
- CASI SIEMPRE
- SIEMPRE

16. Las técnicas y procedimientos de evaluación empleados han estado en consonancia con los objetivos de los cursos. *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNAS VECES
- MUCHAS VECES
- CASI SIEMPRE

SIEMPRE

17. Lo exigido ha estado a nivel de lo tratado en las asignaturas. *

NUNCA

CASI NUNCA

ALGUNAS VECES

MUCHAS VECES

CASI SIEMPRE

SIEMPRE

18. Está de acuerdo con las calificaciones obtenidas hasta el momento. *

NUNCA

CASI NUNCA

ALGUNAS VECES

MUCHAS VECES

CASI SIEMPRE

SIEMPRE

19. El interfaz del entorno formativo (entorno gráfico de los cursos virtuales) ha resultado accesible y fácil de manejar. *

NUNCA

CASI NUNCA

ALGUNAS VECES

MUCHAS VECES

CASI SIEMPRE

SIEMPRE

20. La navegación por los cursos ha sido cómoda e intuitiva. *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNAS VECES
- MUCHAS VECES
- CASI SIEMPRE
- SIEMPRE

21. Los enlaces (palabras, imágenes o frases que cuando pinchas sobre ellos te envían a otra página) se reconocen con facilidad. *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNAS VECES

- MUCHAS VECES
- CASI SIEMPRE
- SIEMPRE

22 La carga de información de los cursos le parece adecuada. *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNAS VECES
- MUCHAS VECES
- CASI SIEMPRE
- SIEMPRE

23. Si se incluyen fotografías, imágenes o videos ¿se ven bien? *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNAS VECES
- MUCHAS VECES
- CASI SIEMPRE
- SIEMPRE

24. ¿Tardan poco en cargarse las imágenes/fotografías o videos? *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNAS VECES
- MUCHAS VECES
- CASI SIEMPRE
- SIEMPRE

25. ¿El uso de imágenes, animaciones o videos te ha hecho comprender mejor la explicación o te ha proporcionado algún tipo de valor añadido? *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNAS VECES
- MUCHAS VECES
- CASI SIEMPRE
- SIEMPRE

26. El lenguaje empleado en los cursos es claro y conciso. *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNAS VECES
- MUCHAS VECES

- CASI SIEMPRE
- SIEMPRE

27. Los cursos son amigables, familiares, cercanos. *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNAS VECES
- MUCHAS VECES
- CASI SIEMPRE
- SIEMPRE

28. El tamaño de letra, tipo de fuente, efectos tipográficos, ancho de línea y alineación empleados hacen que la lectura resulte fácil. *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNAS VECES
- MUCHAS VECES
- CASI SIEMPRE
- SIEMPRE

29. El navegador de internet que usa ha mostrado bien los contenidos de los cursos.

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNAS VECES
- MUCHAS VECES
- CASI SIEMPRE
- SIEMPRE

30. Ha podido disfrutar de todos los contenidos del sitio web sin necesidad de tener que descargar e instalar plugins adicionales *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNAS VECES
- MUCHAS VECES
- CASI SIEMPRE
- SIEMPRE

31. En general, el acceso a los cursos y la navegación le ha resultado fácil. *

- NUNCA
- CASI NUNCA
- ALGUNAS VECES
- MUCHAS VECES

- CASI SIEMPRE
- SIEMPRE

32. De todos los recursos puestos a tu disposición, ¿ qué es lo que más te ha ayudado a aprender? *

Acerca de la ética profesional que debemos tener, las áreas curriculares que se van a trabajar con los niños y tener en claro como se desarrollan

33 Qué recomendaciones para mejorar estos cursos (diseño, organización de contenidos, metodología, etc.) *

Que hagan usos de sus ppts, como también de vídeos y con una explicación que aclare mucho más las dudas que tengamos en su debido momentos

34. Valoración general de los cursos, de 1 al 6 qué punto merecen. Escriba una X por debajo del punto que escogió. *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

35. Estaría dispuesto a realizar más cursos virtuales en UNSCH Virtual. *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ACTITUDES ANTE EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS (CEVAPU)

El cuestionario que te presentamos a continuación pretende valorar tus actitudes hacia el aprendizaje. Te rogamos que realices el pequeño esfuerzo de contestarlo ya que los resultados obtenidos permitirán extraer conclusiones prácticas de cara a mejorar las actitudes de los alumnos y también los métodos de enseñanza y evaluación de los profesores. Tus respuestas no tendrán ninguna repercusión en tus resultados académicos, por lo que te rogamos que respondas marcando con un aspa (X) a las cuestiones con total sinceridad. Los datos obtenidos son confidenciales y los resultados obtenidos se presentarán siempre con las debidas cautelas. ¡Muchas gracias!

1.- Aprender cosas nuevas constituye para mí un elemento de satisfacción personal. *

- MUY EN DESACUERDO
- EN DESACUERDO
- INDECISO
- DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

2.- Considero que aprobar o no las asignaturas del curso depende de mi esfuerzo personal. *

- MUY EN DESACUERDO
- EN DESACUERDO
- INDECISO
- DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

3.- Creo que es importante participar en los trabajos en equipo. *

- MUY EN DESACUERDO
- EN DESACUERDO
- INDECISO
- DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

4.- Es más importante aprobar que comprender los temas de las asignaturas. *

- MUY EN DESACUERDO
- EN DESACUERDO
- INDECISO
- DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

5.- Pienso que es fundamental extraer las máximas consecuencias para la vida de los contenidos que estudio. *

- MUY EN DESACUERDO
- EN DESACUERDO
- INDECISO
- DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

6.- Me gusta estudiar los temas en profundidad para obtener el máximo provecho intelectual. *

- MUY EN DESACUERDO
- EN DESACUERDO
- INDECISO
- DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

7.- Me parece que es importante ampliar la información de las clases en otras fuentes. *

- MUY EN DESACUERDO
- EN DESACUERDO
- INDECISO
- DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

8.- Sacar mejor o peor nota en los exámenes depende más de la suerte que de mi propio esfuerzo. *

- MUY EN DESACUERDO
- EN DESACUERDO
- INDECISO
- DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

9.- Considero que estudiar con sentido crítico (juzgando lo que leo o escucho, tratando de llegar a ideas o conclusiones personales), es básico para mi formación como persona. *

- MUY EN DESACUERDO
- EN DESACUERDO
- INDECISO
- DE ACUERDO

MUY DE ACUERDO

10.- Creo que es importante aprender a relacionar los contenidos de los temas de las diferentes asignaturas. *

- MUY EN DESACUERDO
- EN DESACUERDO
- INDECISO
- DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

11.- Me siento a gusto trabajando con mis compañeros en las actividades de grupo. *

- MUY EN DESACUERDO
- EN DESACUERDO

- INDECISO
- DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

**UNSCH**ESCUELA DE
POSGRADO

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD 070-2023-UNSCH-EPG/EGAP

El que suscribe; responsable verificador de originalidad de trabajo de tesis de Posgrado en segunda instancia para la **Escuela de Posgrado - UNSCH**; en cumplimiento a la Resolución Directoral N^º 198-2021-UNSCH-EPG/D, Reglamento de Originalidad de trabajos de Investigación de la UNSCH, otorga lo siguiente:

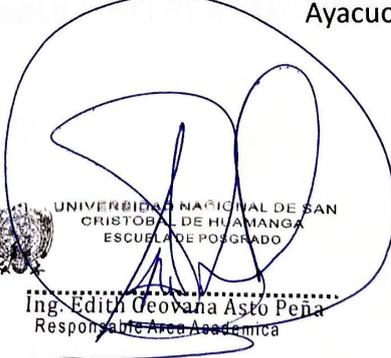
CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD

AUTOR:	Bach. GISELA HERRERAS GUTIÉRREZ
MAESTRÍA:	DOCENCIA UNIVERSITARIA
TÍTULO DE TESIS:	SATISFACCIÓN CON LA ENSEÑANZA VIRTUAL Y ACTITUD HACIA EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNSCH – AYACUCHO 2020
EVALUACIÓN DE ORIGINALIDAD:	12%
Nº DE TRABAJO:	2030561653
FECHA:	06-mar.-2023

Por tanto, según los artículos 12, 13 y 17 del Reglamento de Originalidad de Trabajos de Investigación, es procedente otorgar la constancia de originalidad con depósito.

Se expide la presente constancia, a solicitud del interesado para los fines que crea conveniente.

Ayacucho, 06 de marzo del 2023.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN
CRISTÓBAL DE HUAMANGA
ESCUELA DE POSGRADO

Ing. Edith Geovana Asto Peña
Responsable Área Académica

Satisfacción con la enseñanza virtual y actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – Ayacucho 2020

por Gisela Herreras Gutiérrez

Fecha de entrega: 06-mar-2023 03:35p.m. (UTC-0500)

Identificador de la entrega: 2030561653

Nombre del archivo: GISELA_060323.docx (2.57M)

Total de palabras: 26445

Total de caracteres: 145222

Satisfacción con la enseñanza virtual y actitud hacia el aprendizaje en estudiantes de Educación Inicial de la UNSCH – Ayacucho 2020

INFORME DE ORIGINALIDAD

12%	12%	4%	7%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	2%
2	Submitted to Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga Trabajo del estudiante	2%
3	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	repositorio.unife.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	hdl.handle.net Fuente de Internet	<1%
6	revistas.um.es Fuente de Internet	<1%
7	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1%
8	eduvirtualecuador.wordpress.com Fuente de Internet	<1%

9	0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es Fuente de Internet	<1 %
10	repositorio.upci.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
11	Submitted to Universidad Nacional del Centro del Peru Trabajo del estudiante	<1 %
12	docslide.us Fuente de Internet	<1 %
13	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
14	documentop.com Fuente de Internet	<1 %
15	repositorio.uwiener.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
16	view.joomag.com Fuente de Internet	<1 %
17	repositorio.umch.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
18	Submitted to Natonal Institute of Technology Calicut Trabajo del estudiante	<1 %
19	roderic.uv.es Fuente de Internet	<1 %

20	distancia.udh.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
21	intra.uigv.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
22	repositorio.unheval.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
23	repositorio.utp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
24	idoc.pub Fuente de Internet	<1 %
25	repositorio.unsa.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
26	rehip.unr.edu.ar Fuente de Internet	<1 %
27	pt.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
28	repositorio.unapiquitos.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
29	repositorio.uap.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 30 words

Excluir bibliografía

Activo



**ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR
AL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO (A) EN DOCENCIA UNIVERSITARIA
RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 0003-2023-UNSCH-EPG/D**

Siendo las 10:00 a.m. del 4 de Enero de 2023 se reunieron en el auditorium de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, el Jurado Examinador y Calificador de tesis, presidido por el **Mg. Roaldo PINO ANAYA** director (e) de la Escuela de Posgrado, el director **Dr. Rolando Alfredo QUISPE MORALES** director de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Educación, e integrado por los siguientes miembros: **Dra. Olga HURTADO AMBROCIO** y la **Dra. Bruhnilda Ailly ACOSTA MELCHOR**; para la sustentación oral y pública de la tesis titulada: **SATISFACCIÓN CON LA ENSEÑANZA VIRTUAL Y ACTITUD HACIA EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA UNSCH-AYACUCHO, 2020**. En la Ciudad de Ayacucho del 2023 presentado por la **Bach. Gisela HERRERAS GUTIERREZ**, Teniendo como asesora a la **Dra. Delia AYALA ESQUIVEL**.

Acto seguido se procedió a la exposición de la tesis, con el fin de optar al Grado Académico de **MAESTRO (A) EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**. Formuladas las preguntas, éstas fueron absueltas por el graduando.

A continuación el Jurado Examinador y Calificador de tesis procedió a la votación, la que dio resultado el siguiente calificativo: 15 - (Quince)

CALIFICACION (*)

Aprobado por unanimidad	X
Aprobado por Mayoría	
Desaprobada por Unanimidad	
Desaprobada por mayoría	

(*) Marcar con aspa

Luego, el presidente del Jurado recomienda que la que la Escuela de Posgrado proponga que se le otorgue a la **Bach. Gisela HERRERAS GUTIERREZ**, el Grado Académico de **MAESTRO (A) EN DOCENCIA UNIVERSITARIA** Siendo las 11:20 hrs. Se levanta la sesión.

Se extiende el acta en la ciudad de Ayacucho, a las 11:30 hrs. Del 04 de enero 2023.

.....
Mg. Roaldo PINO ANAYA
Director (e) de la Escuela de Posgrado

.....
Dr. Rolando Alfredo QUISPE MORALES
Director de la Unidad de Posgrado – FCE

.....
Dra. Olga HURTADO AMBROCIO
Miembro

.....
Dra. Bruhnilda Ailly ACOSTA MELCHOR
Miembro

.....
Dr. Marco Rolando ARONES JARA
Secretario Docente

Observaciones:

.....

.....