



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**Enseñanza no presencial en la percepción del logro de
aprendizaje de los estudiantes de una universidad pública, Puno,
2021**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestro en Docencia Universitaria**

AUTOR:

Ferro Gonzales, Polan Franbalt (ORCID: 0000-0003-4766-4982)

ASESOR:

Dr. Colquepisco Paucar, Nilo Teodorico (ORCID: 0000-0002-2984-6603)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje

LIMA – PERÚ

2021

Dedicatoria

A todos mis estudiantes, que es por ellos
mi deseo de superación como docente
universitario y promover una mejor
enseñanza para una formación integral en
ellos.

Agradecimiento

En general a toda la plana docente del programa de maestría en docencia universitaria de la UCV, que me permitieron adquirir una mejor comprensión del rol que el docente universitario debe desempeñar.

Un especial agradecimiento a mi asesor de tesis, Dr. Nilo T. Colquepisco Paucar, y a la Dra. Daniela Medina Coronado por sus consejos y orientaciones en el desarrollo del presente trabajo de investigación.

Índice de contenidos

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	17
3.1. Tipo y diseño de investigación	17
3.2. Variables y operacionalización	18
3.3. Población, muestra y muestreo	19
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	21
3.5. Procedimientos	21
3.6. Método de análisis de datos	21
3.7. Aspectos éticos	22
IV. RESULTADOS	23
4.1. Análisis descriptivo	23
4.2. Análisis correlacional causal	25
V. DISCUSIÓN	28
VI. CONCLUSIONES	34
VII. RECOMENDACIONES	35
REFERENCIAS	36
ANEXOS	42

Índice de tablas

Tabla 1	Funciones del docente y propuesta de dimensiones para la investigación	15
Tabla 2	Población de estudio	19
Tabla 3	Determinación de la muestra	20
Tabla 4	Distribución de frecuencias de la variable enseñanza no presencial y sus dimensiones	23
Tabla 5	Distribución de frecuencias de la variable percepción del logro de aprendizaje y sus dimensiones	24
Tabla 6	Caracterización de las variables para el modelo	25
Tabla 7	Estimación de modelos logísticos multinomial ordenado	26
Tabla 8	Estimación detallada del modelo logit multinomial ordenado (Modelo 3) y sus efectos marginales	27

Índice de figuras

Figura 1	Áreas básicas del aprendizaje de contenidos curriculares	16
Figura 2	Simbolización de la hipótesis causal	18

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue identificar la influencia de la enseñanza no presencial en la percepción del logro de aprendizaje de los alumnos de los cursos de teoría económica del Programa de Ingeniería Económica, para lo cual se ha aplicado un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental transversal, correlacional causal. La muestra corresponde a estudiantes matriculados del Programa de Ingeniería Económica de la Universidad Nacional del Altiplano, y de ellos, a través de un muestreo no probabilístico, intencional por conveniencia, centrado en los estudiantes que han cursado algún curso de Microeconomía (I, II, III) o Macroeconomía (I, II, III) durante el año académico 2020. Se ha aplicado una encuesta virtual, y se ha analizado a través de un modelo logit multinomial ordenado, cuyos resultados muestran que las variables determinantes de la valoración del aprendizaje percibido, son la valoración de la Presencia Docente, Medios y Materiales Didácticos, y la Evaluación del Aprendizaje, los cuales son significativos al 1% y al 5%. Se concluye que el modelo, muestra que la variable dependiente es explicada en un 26.12% por las variables independientes.

Palabras clave: Logro de aprendizaje, educación universitaria, enseñanza no presencial, percepción.

Abstract

The objective of this research was to identify the influence of non-face-to-face teaching on the perception of the learning achievement of students in the economic theory courses of the Economic Engineering Program, for which a quantitative approach has been applied, of cross-sectional non-experimental design, descriptive and explanatory. The sample corresponds to students enrolled in the Economic Engineering Program of the National University of the Altiplano, and of them, through a non-probabilistic sampling, intentional for convenience, focused on students who have taken a course in Microeconomics (I, II, III) or Macroeconomics (I, II, III) during the 2020 academic year. A virtual survey has been applied, and it has been analyzed through an ordered multinomial logit model, the results show that the determining variables of the assessment of perceived learning, are the assessment of the Teaching Presence, Teaching Media and Materials, and the Learning Assessment, which are significant at 1% and 5%. The model shows that the dependent variable is explained in 26.12% by the independent variables.

Keywords: Learning achievement, university education, non-face-to-face teaching, perception

I. INTRODUCCIÓN

A partir de diciembre de 2019, con la detección de una serie de casos que cumplían criterios para neumonía, y la denominación de un nuevo virus nombrado provisionalmente como nuevo coronavirus 2019 (nCoV-2019), desencadenó todo un proceso de alerta epidemiológica (Aragón-Nogales, Vargas-Almanza, & Miranda-Novales, 2019) que ha tenido grandes impactos en sectores económicos, sociales y productivos, entre ellos, uno de los más afectados ha sido el sector educación (Onyema, y otros, 2020). A raíz de ello y en cumplimiento de protocolos de bioseguridad se restringió, progresivamente, la asistencia presencial al desarrollo de clases pedagógicas a nivel mundial, por parte de docentes y estudiantes (Amponsah, Ankamah, Anarfi, & Malor, 2020; Tang, y otros, 2021; Boca, 2021).

Si bien, en el contexto latinoamericano tuvo que pasar entre 3 a 6 meses para establecer la restricción del inicio de año académico a nivel de educación básica y superior, esto repercutió en un inicio de año académico no convencional, ya que en todos los países latinoamericanos se empezaron a desarrollar sesiones no presenciales, con el uso de las tecnologías de información que pudiesen adecuarse según los contenidos de los programas académicos de cada país (Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2020).

En los últimos años, en Perú, a raíz de una reforma en la ley universitaria (Congreso de la República del Perú, 2014), se han venido implementando varios cambios estructurales orientados a la mejora de la calidad de la Educación Superior Universitaria (Ministerio de Educación del Perú, 2015). Es así, que en pro de una mejora en la calidad educativa universitaria se han venido también implementando procesos que orientan la mejora continua del servicio universitario.

En esta senda de la mejora continua, entonces, se enfatiza la mejora de la oferta académica universitaria, y que han venido presentando mejora en el posicionamiento institucional de las universidades (SUNEDU, 2020). Uno de los procesos que es más visible dentro de toda esta ruta de la mejora continua de la

oferta académica universitaria, es pues, la enseñanza aprendizaje, que tradicionalmente se ha venido desarrollando con procesos pedagógicos tradicionales, como la de la clase magistral y el uso de pizarra, entre otras técnicas de enseñanza, y que actualmente, bajo el contexto de emergencia sanitaria por el Covid19, ha desafiado a todas las universidades (en especial las públicas) a transformar la modalidad de la enseñanza y el aprendizaje en la educación universitaria.

Esta transformación, obligatoria, por cierto, ha cambiado el paradigma de la enseñanza en universidades, estableciéndose la modalidad no presencial para la enseñanza aprendizaje, con el uso de nuevos soportes para ello, como el uso de aulas virtuales u otros que complementen y aseguren una enseñanza de calidad para los estudiantes universitarios (Area-Moreira, Bethencourt-Aguilar, Martín-Gómez, & San Nicolás-Santos, 2021; Martelo, Franco, & Oyola, 2020). Más allá de las muchas limitaciones que esta transformación de la modalidad de enseñanza ha impactado tanto a docentes (Zambrano-Contreras & Araque-Vergara, 2016), por las limitadas capacidades en el uso de TIC's, así como también por parte de los estudiantes, sobre todo en limitaciones de acceso a las plataformas virtuales y uso de internet, así como en el logro de sus aprendizajes esperados.

En ese entender, que la presente propuesta de investigación, responderá la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la influencia de la enseñanza no presencial en la percepción del logro del aprendizaje de los alumnos de los cursos de teoría económica del Programa de Ingeniería Económica en el año académico 2021?, de esta se despliegan los siguientes problemas específicos: ¿Cómo es la percepción de los estudiantes sobre la enseñanza no presencial y sobre el logro de aprendizaje de los alumnos de los cursos de teoría económica del Programa de Ingeniería Económica en el año académico 2021? y ¿Cuál es la influencia de cada una de las dimensiones de la enseñanza no presencial en la percepción del logro de aprendizaje?.

La presente investigación plantea la necesidad de evidenciar si existe o no esa influencia de la enseñanza no presencial en la percepción de los estudiantes con

respecto al logro de sus aprendizajes. Es por ello que la investigación permitirá un abordaje, en función a la percepción estudiantil, de algunas limitaciones o fortalezas que el estudiante percibe respecto a la enseñanza no presencial que ha venido recibiendo durante un año académico.

Por tanto, la presente investigación tiene una justificación teórica y práctica por las siguientes razones: justificación teórica, porque los resultados de la investigación permitirán entender de mejor manera los posibles problemas percibidos por los estudiantes en la enseñanza no presencial que desarrollan los docentes de los cursos de teoría económica del programa de estudio; justificación práctica, los resultados de la investigación permitirá identificar información útil para resolver en alguna medida la mala percepción (si hubiere) de la enseñanza no presencial en el logro del aprendizaje de los estudiantes.

Los principales beneficiarios de los resultados de esta investigación serán las autoridades en conjunto del programa de estudios de Ingeniería Económica, ya que en función a los resultados les permitirá realizar una mejor toma de decisiones con el fin de fortalecer la enseñanza para un adecuado y oportuno logro de aprendizajes que es lo que esperan los estudiantes matriculados en el programa.

En tal razón, para el logro de todo lo planteado es que se ha determinado el siguiente objetivo general, identificar la influencia de la enseñanza no presencial en la percepción del logro de aprendizaje de los alumnos de los cursos de teoría económica del Programa de Ingeniería Económica. Asimismo, se cuenta con los objetivos específicos: Describir cómo es la percepción de los estudiantes sobre la enseñanza no presencial y sobre el logro de aprendizaje de los alumnos de los cursos de teoría económica del Programa de Ingeniería Económica en el año académico 2021 y determinar la influencia de las dimensiones de la enseñanza no presencial en la percepción de los logros del aprendizaje.

Finalmente, se plantea la hipótesis general: la enseñanza no presencial influye positivamente en la percepción del logro de aprendizaje de los alumnos de los cursos de teoría económica del Programa de Ingeniería Económica, y las

hipótesis específicas: (a) La percepción de los estudiantes sobre la enseñanza no presencial y sobre el logro de aprendizaje de los alumnos de los cursos de teoría económica del Programa de Ingeniería Económica en el año académico 2021, es positiva, (b) Existe influencia de las dimensiones de la enseñanza no presencial en la percepción de los logros del aprendizaje.

II. MARCO TEÓRICO

A nivel internacional se han revisado algunos estudios como el realizado por Tang y otros (2021) quienes analizaron las percepciones de estudiantes sobre el aprendizaje en línea vivido durante el año académico 2019-2020, para lo cual su marco de investigación consta de cinco factores: preparación tecnológica, aprendizaje autodirigido, control del alumno, motivación para aprender y autoeficacia en la comunicación en línea. Para lo anterior, utilizaron 35 ítems de medición, aplicaron un análisis factorial confirmatorio y compararon sus diferencias teniendo en cuenta los factores moderadores, incluidos el género y los niveles de educación. Haciendo uso de un cuestionario virtual, recogieron 913 respuestas de estudiantes de sub grado (35.4%), pregrado (40.7%) y posgrado (23.9%), entre sus resultados se logró revelar que la motivación por el aprendizaje, la comunicación online y el control del alumno fueron los factores con mayor influencia en la preparación del alumno para el aprendizaje en línea.

Boca (2021), desarrolló un estudio con el propósito de identificar el comportamiento de los estudiantes y sus actitudes en el contexto de la educación en línea en el contexto de la pandemia Covid-19 en una universidad en Rumania, para lo cual aplicaron un estudio correlacional, con un cuestionario tomado a 300 estudiantes graduados en los grados finales y estudiantes de maestría del departamento de economía, porque pudieron comparar los dos métodos de educación antes y durante la pandemia. Se establecieron un conjunto de ítems para determinar los factores que están influyendo en el comportamiento y las actitudes de los estudiantes con respecto a la educación en línea, entre los cuales se establecieron a las características individuales; comportamiento de los estudiantes relacionado a sus necesidades; conocimientos para determinar la cultura de los estudiantes en los medios virtuales, sus habilidades y beneficios de la educación en línea; y calidad percibida de los estudiantes por los cursos en línea, así como el aprendizaje en el periodo de la pandemia. Entre sus resultados se tuvo que 78% de los encuestados mencionan que la educación en línea es beneficiosa para ellos, asimismo, del total, el 41.7% apreció las habilidades de enseñanza de los maestros y la calidad de los cursos en línea desde el comienzo de la pandemia, y el 18,7% de los estudiantes apreció los materiales de estudio

adicionales en línea para apoyar su educación. Por lo que concluyeron que, el comportamiento del estudiante está influenciado por su actitud con respecto a sus necesidades y una educación digital de calidad.

Sarkar, Das, Rahman y Zobaer (2021), con un enfoque cuantitativo exploraron la percepción de estudiantes de universidades públicas hacia las clases en línea durante la pandemia de COVID-19 en Bangladesh, aplicaron la técnica de la encuesta como instrumento de recolección de data, en tal razón se utilizó un cuestionario virtual vía formulario de Google, el cual fue enviado a 408 estudiantes de los cuales se obtuvo 314 respuestas y 304 respuestas presentaron datos completos. El cuestionario constó de 12 ítems de escala Likert, el cual pasó por un análisis de confiabilidad, ello para poder medir la percepción de las clases en línea. De sus resultados se encontró que la mayoría de los estudiantes enfrentan dificultades para acceder a clases en línea (55.3%) y comunicarse con maestros (48.3%) y compañeros de clase (55.3%) durante las clases en línea. Asimismo, la mayoría de los estudiantes dice que los contenidos de la clase no se entendieron claramente (50.9%) y que no pudieron tomar apuntes durante el tiempo de clase con respecto a los contenidos de la clase y las notas de la clase (53.6%). Por lo que concluyen, que, si bien tanto estudiantes como profesores vienen mostrando esfuerzos para acostumbrarse a la práctica de entornos virtuales para el aprendizaje, aún muchos otros factores siguen planteando desafíos para el éxito de esta nueva educación en línea.

Culp-Roche y otros (2021), evaluaron la autoeficacia docente en línea de los docentes de enfermería que hicieron la transición de al menos un curso presencial a un formato en línea durante la pandemia por el COVID 19, plantearon la hipótesis de que los profesores con experiencia previa en la enseñanza en línea y un mayor apoyo instructivo autoevaluado demostrarían puntuaciones más altas de autoeficacia docente en línea en comparación con los profesores que tenían poca o ninguna experiencia en la enseñanza en línea o informaban menos satisfacción con el apoyo instructivo. Con un diseño descriptivo transversal, utilizaron la regresión lineal múltiple para evaluar los predictores de la autoeficacia de los profesores en línea para los profesores que hicieron la transición de un curso presencial a un formato en línea. Por lo que

aplicaron un cuestionario demográfico estandarizado y el Sentido de eficacia de los educadores de enfermería de Michigan para la enseñanza en línea a 84 profesores de 10 universidades ubicadas en las regiones del sur, medio oeste y oeste de los Estados Unidos, entre sus resultados el modelo de regresión lineal múltiple fue significativo en general ($F = 2.8$, $p = 0.009$), y los predictores en el modelo explicaron el 27% de la variabilidad en los puntajes de autoeficacia de los maestros en línea. El único predictor significativo de la autoeficacia de los docentes en línea fue la experiencia previa en la enseñanza en línea, aquellos con experiencia previa en la enseñanza en línea obtuvieron un promedio de 16.5 puntos más alto que aquellos sin experiencia previa en la enseñanza en línea ($b = 16.5$, Error estándar = 4.1, $p < 0.001$). Concluyen que la autoeficacia de los docentes en línea afecta los resultados de los profesores y los estudiantes en la impartición de cursos en línea.

Lengetti y otros (2021), realizaron un estudio con el propósito de probar la relación entre el alumno y los atributos de instrucción y la satisfacción del alumno con la enseñanza remota de emergencia, para lo cual utilizaron el análisis de regresión múltiple para probar las asociaciones de los atributos de aprendizaje y de instrucción con la satisfacción del estudiante. Una versión modificada de la Encuesta de Satisfacción del Estudiante evaluó los atributos de aprendizaje y de instrucción y la satisfacción del estudiante entre una muestra de conveniencia de 12 estudiantes graduados y 83 estudiantes de enfermería no graduados. Las preguntas abiertas evaluaron las respuestas de los estudiantes a su satisfacción con la enseñanza remota de emergencia. De sus resultados cuantitativos se tuvo que de los atributos del instructor en torno a la creación de un entorno de aprendizaje atractivo y al uso de la tecnología al máximo; y la competencia tecnológica del alumno se asociaron con la satisfacción del alumno, $\beta = 0.93$ (0.09), $p < 0.001$; $\beta = 0.24$ (0.09), $p = .008$, respectivamente, de los hallazgos cualitativos revelaron que la participación del profesorado fue un factor determinante en la satisfacción del alumno con la enseñanza remota de emergencia. Por lo que concluyen que apoyar la competencia del profesorado para el uso de la tecnología puede aumentar la satisfacción del alumno con enseñanza remota de emergencia.

Zheng, Lin y Bae (2020) en su investigación cuyo propósito fue investigar cómo la combinación de factores a nivel de estudiante, instructor y curso afecta el éxito del aprendizaje en línea de los estudiantes de secundaria en los cursos de lengua y literatura inglesas, utilizando datos sobre su actividad de aprendizaje real y el diseño del curso aplicando un modelo de efectos aleatorios de dos niveles de clasificación cruzada. La conclusión vinculante con la presente propuesta de investigación, fueron que, a nivel de los estudiantes, se descubrió que se obtenían mejores resultados de aprendizaje cuando los estudiantes tomaban cursos por razones que no eran de recuperación de créditos, se conectaban más veces y permanecían conectados más tiempo, teniendo entonces un efecto positivo en el aprendizaje en línea.

Shafaq y otros (2020) examinaron el impacto del aprendizaje digital en la motivación de los estudiantes, aplicando una encuesta virtual a 689 estudiantes, les permitieron determinar que existe una relación mediatizada entre las percepciones de los estudiantes sobre el grado en que sus necesidades psicológicas básicas están satisfechas o insatisfechas. Por lo que finalmente proponen que estas necesidades psicológicas deben generar reflexión en los hacedores de políticas en el mundo académico.

Martelo, Franco, y Oyola (2020), identificaron factores que influyen en la calidad de la educación, por medio de un estudio de tipo mixto no experimental, transversal, correlacional y descriptivo, para lo cual implementaron la técnica de Matrices de Impactos Cruzados Multiplicación Aplicada para una Clasificación - MICMAC, entre sus resultados se identificaron factores claves a la autogestión de los contenidos de aprendizaje, a la atemporalidad didáctica y cumplimiento de tareas, a la calidad de los contenidos, entre otros. Concluyendo que la medición de la calidad de la educación virtual implica varios retos, ya que se deben de incluir un gran número de variables que pudiesen ser determinantes.

Badilla Quintana y Meza Fernández (2015) identificaron la contribución de los mundos virtuales inmersivos en el desarrollo de habilidades pedagógicas y tecnológicas desde la perspectiva de los estudiantes en la formación inicial del profesorado, con un enfoque descriptivo y exploratorio cuantitativo-cualitativo, de

corte transversal, aplicaron tres instrumentos de recolección de data: Hoja de cálculo para la observación de desafíos, encuesta de percepción de la práctica docente y un libro de registro del estudiante. los instrumentos se aplicaron a 18 estudiantes del segundo y tercer año del programa de Formación Inicial de Docentes de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. De los resultados, el análisis general muestra que el promedio total de los desafíos es igual a 4.6 puntos (en una escala de 1 a 8) , esto significa que el desempeño promedio de los estudiantes en los desafíos está en la categoría de competencia básica. Por lo que concluyen que al incorporar metodologías innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes obtendrán la ventaja de utilizar las tecnologías como recursos didácticos en primer lugar y, en segundo lugar, para integrarlas mejor en sus carreras.

Martins y Ungerer (2015), en su estudio, cuyo propósito fue investigar las características clave y las competencias tácitas que sustentan la instrucción mediada en un entorno de aprendizaje a distancia abierto. El enfoque de investigación fue un estudio cuantitativo que comprende una encuesta virtual realizada entre miembros del personal académico que utilizan la escala de disposiciones de enseñanza virtual, en total, participaron 314 académicos. Entre sus principales resultados se tuvo que los miembros del personal académico se calificaron a sí mismos menos favorablemente en términos de su capacidad para mantener una presencia virtual / tecnológica que los otros tres tipos de presencia. Las únicas diferencias significativas entre los académicos fueron en sus años de servicio y la generación a la que pertenecían: el grupo de edad de cuatro a cinco años fue significativamente más negativo que el grupo de edad de menos de un año para la presencia social y la presencia pedagógica. Este estudio destaca la necesidad de intervenciones destinadas a mejorar el nivel experimentado de presencia virtual / tecnológica de los miembros del personal académico.

Montagud Mascarell y Gandía Cabedo (2014) en su investigación contrastaron si el uso de un entorno virtual de aprendizaje afecta positivamente a los resultados académicos de los estudiantes, para lo cual aplicaron tres modelos estimados por mínimos cuadrados, cuyos resultados fueron, para el primer modelo que supone que los estudiantes del grupo que utilizaron el entorno virtual

de aprendizaje han obtenido un rendimiento académico significativamente mayor, del segundo modelo que no hay un efecto significativo en el rendimiento académico del uso intensivo de la plataforma, y del tercer modelo que mide la satisfacción de los estudiantes por el uso del entorno virtual de aprendizaje, sí ha resultado ser significativa. Concluyen que resulta de alto interés desarrollar entornos virtuales de aprendizaje y que es necesario que se contraste si estos contribuyen a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Vera Noriega, Torres Moran y Martínez García (2014), desarrollaron una investigación con el objetivo de conocer y analizar las competencias básicas de profesores educación superior en el uso de TIC en el proceso de enseñanza, aplicando un cuestionario dividido en cuatro dimensiones que incluyen: variables personales, adopción basada en intereses, evaluación de manejo de TIC, y aplicación educativa. Entre sus resultados se logró identificar que el 39% de docentes encuestados utilizan las TIC en el desarrollo de sus clases, asimismo en este mismo porcentaje los docentes se auto perciben en el nivel de refinamiento respecto al factor de adopción de la tecnología basada en intereses. Entre sus conclusiones precisan, que, si bien los docentes utilizan hardware y softwares, ello lo hacen para otras actividades fuera del aula, asimismo, se identificó una diferencia en la planeación educativa, dando ventaja a aquellos que muestran mejor dominio de las TIC sobre los que no.

González Guerrero, Padilla Beltrán y Rincón Caballero (2012), establecen componentes históricos, conceptuales y legales acerca de la formación docente, para ello, desarrollaron una investigación descriptiva de corte mixto, desarrollando una revisión documental y la triangulación de datos con el fin de correlacionar encuestas y prueba Likert. Entre sus resultados establecen una propuesta de formación de docentes para el desarrollo de competencias en el manejo de ambientes b-learning, que agrupa un conjunto de elementos entre los que resaltan la formación en el uso de las TIC para la educación, formación en comunicación para el docente en ambientes b-learning, formación para la evaluación del aprendizaje, entre otros. Concluyendo que la formación docente es reconocida como un factor primordial para la mejora de la calidad educativa, a través de una formación inicial y continua, que resultará como apoyo

fundamental para el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para afrontar cambios mediáticos emergentes en la sociedad.

Guash, Alvarez y Espasa (2010) desarrollaron un estudio con el propósito de identificar los logros y dificultades en una experiencia formativa específica con el fin de evaluar la idoneidad de este marco conceptual-metodológico para el diseño de propuestas formativas con el objetivo de desarrollar las competencias de los docentes para entornos virtuales en la educación superior. Por lo que el estudio se basó en el método de estudio de caso, el caso muestra una experiencia típica de formación docente para desarrollar competencias que permitan al docente promover la colaboración entre los participantes en entornos virtuales de aprendizaje. Entre sus resultados se muestra el refuerzo de nociones y conocimientos conceptuales sobre las bases conceptuales y metodológicas del aprendizaje virtual colaborativo, el segundo resultado muestra la adopción por parte de los docentes de una posición de análisis crítico en relación a la utilidad de los recursos tecnológicos disponibles para los procesos de aprendizaje colaborativo y el tercer resultado sugiere transferencia de conocimiento porque los participantes logran transmitir contenidos aprendidos en la práctica, diseñando actividades de estudio colaborativo para sus propias materias.

Por otro lado, a nivel nacional tenemos a Vicente Galagarza y Diez Canseco de Steffen (2020), quienes desarrollaron una investigación con el propósito de explorar, comprender e interpretar la percepción de estudiantes por la implementación de recursos, herramientas tecnológicas y estrategias didácticas en la educación no presencial, es así, que implementaron una metodología de enfoque interpretativo a nivel exploratorio y de tipo mixta, aplicando encuestas cuantitativas y cualitativas. Entre sus principales resultados identificaron la existencia de una limitada interacción entre estudiante docente y viceversa, ello debido a un inadecuado diseño del aprendizaje basado en comunicación virtual. Concluyendo que el docente debe fomentar en si mismo una cultura de formación continua para la mejora de sus competencias digitales.

En la misma línea, Casas (2019) en su investigación con el propósito de evaluar la percepción docente, evaluando el nivel de satisfacción respecto a un curso en

línea sobre proyectos de investigación y redacción científica. Por medio de un estudio descriptivo cualitativo, aplicaron una encuesta, por lo que estructuraron una ficha ad-hoc con escala dicotómica tomando como base el cuestionario de satisfacción-percepción con metodología «b-learning». Entre sus resultados encontraron que el nivel de satisfacción fue del 96.4%, el 99.1% afirmaron que el docente fue idóneo para el curso, el 91.8% afirmó que los materiales entregados facilitaron el aprendizaje del curso. Concluyendo que, en términos de percepción, un curso “blended” como herramienta para la mejora continua en la formación profesional es positivo, por lo que finalmente motivan al uso de herramientas virtuales para la capacitación y enseñanza.

Castro-Rodríguez y Lara-Verástegui (2018) evaluaron la percepción que tienen los estudiantes de posgrado sobre la implementación del enfoque b-learning como metodología para el proceso enseñanza-aprendizaje, donde aplicaron un cuestionario encontrando que el 97% de estudiantes está satisfecho con el enfoque b-learning, y el 88% está de acuerdo en que este enfoque es positivo para el logro de los propósitos de un curso. Concluyendo entonces que el enfoque virtual-presencial es más valorado por los estudiantes debido a un ahorro de tiempo en comparación a las actividades presenciales.

Valdez (2018) en su investigación tuvo como objetivo general determinar la relación de la educación virtual y la satisfacción del estudiante en un instituto, aplicaron un enfoque cuantitativo, empleando el método hipotético deductivo, de diseño no experimental, por lo que aplicó una encuesta a 108 estudiantes. Entre sus resultados determinó que existe una correlación alta entre la educación virtual y la satisfacción del estudiante, asimismo, identificó una correlación moderada entre los recursos de aprendizaje virtual con la satisfacción del estudiante, y finalmente una correlación alta entre el acompañamiento virtual y la satisfacción estudiantil. Por lo que concluye que a mejor educación virtual mejora la satisfacción del estudiante.

Asimismo, Canales (2017) en su investigación se planteó el objetivo de identificar los factores de la enseñanza semipresencial que inciden en la percepción del aprendizaje de los alumnos del curso de economía en la División

de Estudios Profesionales para Ejecutivos de la UPC. Para lo cual desarrolló una investigación no experimental, con un enfoque cuantitativo, aplicando una encuesta, se aplicó un cuestionario a 250 estudiantes, y aplicando la prueba estadística de Chi cuadrado, determinaron que existe influencia significativa de la metodología semipresencial en la percepción del proceso de enseñanza de los estudiantes.

Es en este entender, que la presente investigación será respaldada por las siguientes teorías y enfoques conceptuales:

La enseñanza no presencial se deriva de la conceptualización de Educación a Distancia o no presencial, que actualmente ha venido implementándose en todas las universidades del Perú, esto como respuesta del sistema educativo superior universitario al contexto de emergencia sanitaria por el COVID 19, en ese sentido, Alarcón (2012) precisa que la educación a distancia ha sabido canalizar los nuevos espacios para la educación, libre de restricciones que se imponen en la enseñanza presencial; existiendo una gama amplia de medios aplicables, diseñados especialmente para favorecer el desarrollo de una comunidad de aprendizaje sin límite de tiempo y espacio, integrando los recursos tecnológicos para apoyar eficientemente los procesos de gestión académica y administrativa.

Asimismo, en palabras de García (2012), desde hace años venimos considerando que la educación a distancia se basa en un diálogo didáctico mediado entre el profesor (institución) y el estudiante que, ubicado en espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente y también cooperativa, pudiendo establecer las siguientes características: si el diálogo es real (producido a través del correo postal o electrónico, del teléfono o del chat) o simulado (sea a través del diálogo sugerido -conversación didáctica de Holmberg- en los materiales impresos o hipertextuales), síncrono (sea a través del teléfono, el chat o de la videoconferencia interactiva) o asíncrono (sea a través del correo postal o electrónico, los foros, blogs, wikis, etc.), soportado en papel, en formato electrónico o en la red (García Aretio, 2012).

Para la implementación de lo precisado en el párrafo anterior, es que el docente debe estar preparado e implementar en sí mismo un conjunto de roles, funciones y competencias (González, Padilla, & Rincón, 2011). Y por ello que, para la presente investigación, nos basamos en el conjunto de funciones que deben desarrollar los docentes. En ese entender, González et. al. (2012) (citado en Camacho Zuñiga, Lara Alemán, & Sandoval Díaz, 2017) establecen cuatro funciones que el docente debe desarrollar en un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA): Planeación, Comunicación, Evaluación y Diseño de EVA. La combinación de lo anterior permitirá un desempeño docente adecuado y oportuno para la atención del estudiante que desarrolle sus cursos en un EVA.

En base a Camacho Zuñiga, Lara Alemán, & Sandoval Díaz (2017):

- Función de planeación: en este rol se abordan aspectos generales que demanda la organización del curso. Lo anterior implica, la realización de diversas acciones en contextos; administrativos, pedagógicos, de estructuración de contenidos, de planificación de tiempos y espacios.
- Función comunicativa: en dicha función el docente debe considerar una serie de lineamientos implicados en la mediación de un curso con modalidad virtual o bimodal, donde la interacción entre los participantes cumple un papel preponderante para consolidar y fortalecer el aprendizaje individual y colectivo.
- Función evaluativa: el docente virtual ante dicha función debe considerar una serie elementos que componen el sistema evaluativo en el marco de los ambientes de aprendizaje, ya que este debe responder al diseño instruccional de los cursos a virtualizar en cuanto a estrategias didácticas, enfoque pedagógico y los criterios de valoración para los contenidos.
- Función de diseño de Entornos Virtuales de Aprendizaje: para el desarrollo de un entorno virtual el docente debe considerar el diseño de recursos y materiales didácticos con el objetivo de promover una interacción bidireccional entre docente y el estudiante; estos deben ser

interactivos y dinámicos, en cuanto a su estructuración en contenidos y comunicación visual. Además, dichos materiales deben responder a los objetivos, contenidos y evaluación propuestos en el programa para garantizar la calidad y pertinencia en los ambientes de aprendizaje.

De lo anterior, para la presente investigación se trabaja con las siguientes dimensiones:

Tabla 1

Funciones del docente y propuesta de dimensiones para la investigación

Funciones según González y otros (2012)	Dimensiones a utilizar en la investigación
Función de planeación	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de actividades
Función comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Presencia docente • Herramientas
Función de diseño de entornos virtuales de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Medios y materiales didácticos
Función evaluativa	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del aprendizaje

Por otro lado, respecto al logro de aprendizaje, Hergenhahn (1976) define el aprendizaje como “un cambio relativamente permanente en la conducta o en su potencialidad que se produce a partir de la experiencia y que no puede ser atribuido a un estado temporal somático inducido por la enfermedad, la fatiga o las drogas”. De esta definición y de una diversa concepción teórica, podemos definir al aprendizaje como el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación (Feldman, 2009).

A nivel de la educación superior, han venido implementándose cambios y mejoras al sistema de evaluación del aprendizaje (Municio, 2014) y en nuestro país, esto obedece al cumplimiento de la Política de Aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria, cuyo objetivo es “Garantizar que todos los jóvenes del país tengan la oportunidad de acceder a un servicio educativo

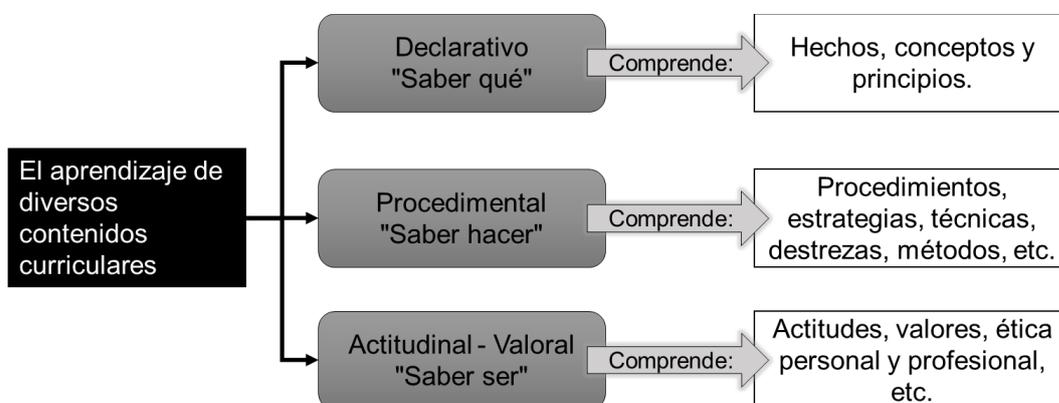
universitario de calidad, que ofrezca una formación integral y de perfeccionamiento continuo, centrado en el logro de un desempeño profesional competente y, en la incorporación de valores ciudadanos que permiten una reflexión académica del país, a través de la investigación” (MINEDU, 2015).

Actualmente, el tipo de evaluación en educación superior universitaria es la centrada en evaluar el logro de competencias (Mora Vargas, 2004). De acuerdo a Tobón Tobón, Pimienta Prieto, y García Fraile (2010), la evaluación de las competencias es una experiencia significativa de aprendizaje y formación, que se basa en la determinación de los logros y los aspectos a mejorar en una persona respecto a cierta competencia, según criterios acordados y evidencias pertinentes, en el marco del desempeño de esa persona en la realización de actividades y/o el análisis, comprensión y resolución de problemas del contexto profesional, social, disciplinar e investigativo, considerando el saber ser, el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir.

Para la presente investigación, nos respalda la teoría del aprendizaje significativo, que ha sido agrupada en tres áreas básicas por Coll, Pozo, Sarabia, & Valls (1992), estas son: Aprendizaje de contenidos declarativos, aprendizaje de contenidos procedimentales y aprendizajes de contenidos actitudinal-valorales.

Figura 1

Áreas básicas del aprendizaje de contenidos curriculares



Nota: Adaptación de Díaz-Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002)

Aprendizaje de contenidos declarativos, basado en el *saber qué*, referido al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios, asimismo, dentro del conocimiento declarativo, se divide en dos tipos de conocimiento, el factual, referido a datos y hechos que se debe aprender al pie de la letra; y el conceptual, que es el aprendizaje a partir de conceptos, principios y explicaciones (Díaz-Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002, pág. 52). La presente investigación considera el aprendizaje del conocimiento conceptual, del que se espera una asimilación del concepto o información nueva para el estudiante.

Aprendizaje de contenidos procedimentales, basado en el *saber hacer*, referido a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, entre otros, eminentemente de tipo práctico. Este aprendizaje implica un proceso gradual del aprendizaje, es decir desde el aprendizaje inicial hasta el momento final del mismo (Díaz-Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002, pág. 55), para la investigación estos logros están definidos en el currículo de estudio del programa de Ingeniería Económica, como el logro de aprendizaje por unidad temática.

Aprendizajes de contenidos actitudinal-valorales, basado en el *saber ser*, se centra en un aprendizaje lento y gradual, en el que interactúan factores como las experiencias personales previas, actitudes de otras personas significativas para el estudiante, información y experiencias novedosas, y el contexto sociocultural (Díaz-Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002, págs. 57-58).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

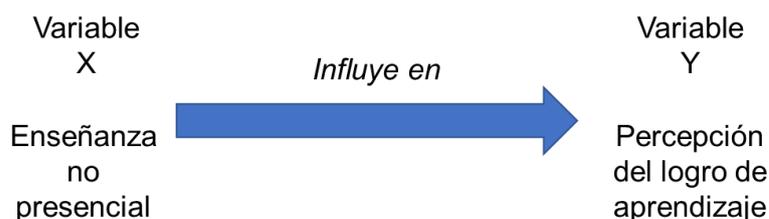
Según el tipo de finalidad, el tipo de investigación es básica, cuyo diseño es no experimental transeccional, en vista de que no se manipula ninguna de las variables de estudio, asimismo, se realiza una descripción de variables y su incidencia en un determinado momento de análisis (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, pág. 154).

El alcance es de tipo correlacional causal, ya que el propósito de la investigación desea identificar la influencia de la enseñanza no presencial en la percepción del

logro de aprendizaje. De acuerdo a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014, pág. 93) la principal utilidad de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar una variable, en nuestro caso logro de aprendizaje, al conocer el comportamiento de otras variables, en este caso un conjunto de dimensiones de la enseñanza no presencial.

Figura 2

Simbolización de la hipótesis causal



Nota: Adaptación de la simbolización de la hipótesis causal de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014, pág. 110)

3.2. Variables y operacionalización

Variable independiente: V1: Enseñanza no presencial

Definición conceptual: Alarcón (2012) precisa que la educación a distancia ha sabido canalizar los nuevos espacios para la educación, libre de restricciones que se imponen en la enseñanza presencial; existiendo una gama amplia de medios aplicables, diseñados especialmente para favorecer el desarrollo de una comunidad de aprendizaje sin límite de tiempo y espacio, integrando los recursos tecnológicos para apoyar eficientemente los procesos de gestión académica y administrativa

Definición operacional: Para su medición se ha tomado en cuenta dimensiones que responden a las funciones establecidas por Gonzales y otros. citados en Camacho Zuñiga, Lara Alemán, y Sandoval Díaz (2017), estas son: Planificación de actividades, Presencia docente, Herramientas, Medios y materiales didácticos, Evaluación del aprendizaje. Para cada una de las mencionados se aplicó la encuesta virtual de preguntas con escala de Likert.

Indicadores: Comunicación, Participación del alumno, Personalización, Retroalimentación, Asignaciones de colaboración de grupo, Atención virtual, Aula virtual, Intercambio de información, Contenidos del material, Motivacional,

Claridad de conceptos, Retroalimentación, Criterios de la evaluación, Niveles de rendimiento.

Variable dependiente: V2: Percepción del logro de aprendizaje

Definición conceptual: Proceso a través del cual el estudiante percibe si se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación (Feldman, 2009).

Definición operacional: Para su medición se ha tomado en cuenta la percepción de logro de sus tres dimensiones: Aprendizaje de contenidos declarativos, aprendizaje de contenidos procedimentales y aprendizajes de contenidos actitudinal-valorales. Para cada una de las mencionados se aplicó la encuesta virtual de preguntas con escala de Likert.

Indicadores: Programación de actividades, presencia docente, herramientas, material de trabajo, evaluación del aprendizaje.

3.3. Población, muestra y muestreo

La población está referida por aquellos estudiantes que cursaron asignaturas de teoría económica durante los periodos académicos 2020-I y 2020-II en el programa de estudio de Ingeniería Económica de la Universidad Nacional del Altiplano, ver Tabla 2).

Tabla 2

Población de estudio

Curso	Ciclo	Grupo	Nro. de estudiantes matriculados	
			2020-I	2020-II
Microeconomía I	III	A	23	31
Microeconomía I	III	B	30	35
Microeconomía I	III	C	29	25
Macroeconomía I	III	A	30	31
Macroeconomía I	III	B	32	35
Macroeconomía I	III	C	30	25
Microeconomía II	IV	A	25	30
Microeconomía II	IV	B	14	32
Microeconomía II	IV	C	23	31
Macroeconomía II	IV	A	22	30
Macroeconomía II	IV	B	28	33
Macroeconomía II	IV	C	16	31

Curso	Ciclo	Grupo	Nro. de estudiantes matriculados	
			2020-I	2020-II
Microeconomía III	V	A	33	20
Microeconomía III	V	B	30	25
Microeconomía III	V	C	31	20
Macroeconomía III	V	A	26	22
Macroeconomía III	V	B	30	26
Macroeconomía III	V	C	30	20

Para la selección de la muestra se ha realizado un muestreo no probabilístico, intencional por conveniencia, estableciéndose como criterio de inclusión, a los estudiantes que han cursado por lo menos dos cursos, ya sea, de Microeconomía (I, II, III) o Macroeconomía (I, II, III) durante el año académico 2020. Lo anterior se define específicamente por estudiantes que cursaron el III y IV ciclo durante el primer semestre académico del 2020 y por los que cursaron el IV y V ciclo durante el segundo semestre académico del 2020. Por tanto, se aplicó la encuesta virtual a estudiantes matriculados en el V y VI ciclo matriculados en el 2021 (ver tabla 3).

Asimismo, se estableció como criterio de exclusión a aquellos estudiantes del V ciclo matriculados durante el primer semestre académico del 2020, ya que ellos cursaron únicamente el curso de Microeconomía III y Macroeconomía III, de igual forma se excluyó a aquellos estudiantes que cursaron únicamente los cursos de Microeconomía I y Macroeconomía I durante el segundo semestre académico del 2020.

Tabla 3

Determinación de la muestra

Ciclo	Grupo	Estudiantes matriculados 2021-I	Estudiantes que respondieron la encuesta
V	A	27	23
V	B	32	24
V	C	29	12
VI	A	20	9
VI	B	26	16
VI	C	17	11
Total		151	95

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica empleada fue la encuesta virtual, que es un procedimiento que permitió explorar cuestiones que hacen a la subjetividad y al mismo tiempo obtener esa información de un número considerable de personas (Grasso, 2006), y el instrumento de recolección de datos fue un cuestionario virtual, entendiendo al cuestionario como un conjunto respecto de una o más variables a medir (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014). Es necesario precisar que el instrumento fue una adaptación del cuestionario aplicado por Canales (2017), cuya adaptación ha sido validada por tres profesionales expertos con grado de magister.

3.5. Procedimientos

La recolección de la información se realizó previa autorización de la Dirección de Escuela Profesional de Ingeniería Económica de la Universidad Nacional del Altiplano, asimismo, con la coordinación con docentes de los ciclos identificados para la aplicación de las encuestas virtuales a estudiantes

Una vez autorizado el desarrollo de la presente investigación, se programó el recojo de información a través de un cuestionario virtual, del 24 al 26 de junio de 2021. Es necesario precisar que el cuestionario virtual se elaboró en una plantilla de un formulario de Google, por lo que se hizo alcance del enlace generado a los docentes responsables de cada uno de los grupos determinados en la muestra. Es entonces que se hizo alcance del enlace a los estudiantes de cada grupo, habiéndose estimado la respuesta de 151 estudiantes, sin embargo, se tuvo la respuesta efectiva de 95 estudiantes.

Las respuestas recibidas culminado el periodo del cuestionario virtual se descargó en una hoja de cálculo en Microsoft Excel para su procesamiento.

3.6. Método de análisis de datos

El método de análisis de datos es de tipo descriptivo y correlacional causal, para lo cual se ha desarrollado la sistematización de datos para el análisis descriptivo en el Microsoft. Excel, lo que permitió la generación de tablas presentadas en la presente investigación. Para el análisis correlacional causal, se aplicó un modelo de regresión logística multinomial ordinal, ya que la regresión logística sirve para predecir el valor de una variable categórica en función de variables

independientes, que pueden ser cualitativas y cuantitativas (Rodríguez Guevara & González Uribe, 2019). Asimismo, se determinó multinomial ordinal ya que para la presente investigación se tiene una variable dependiente e independiente de tipo ordinal con más de dos categorías (Gujarati & Porter, 2010). El modelo se estimó haciendo uso del software STATA versión 16.0.

3.7. Aspectos éticos

Para la recolección de información fidedigna y precisa, el cuestionario deberá aplicarse de manera anónima únicamente a los estudiantes que desarrollaron las asignaturas de teoría económica durante las sesiones no presenciales, mas no a aquellos que llevaron los cursos de forma presencial. Asimismo, se asegurará el consentimiento informado por parte de los estudiantes que llenen el cuestionario virtual, asegurando siempre el cumplimiento de la integridad científica.

IV. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo

De la encuesta realizada a 95 estudiantes, en la tabla 4 se puede observar que la variable enseñanza no presencial tiene una valoración alta por un 57.89% de estudiantes, mientras que un 23.16% le da una valoración muy alta, asimismo, el 15.79% le da una valoración regular y el 3.16% una valoración baja. De la misma tabla se puede visualizar los resultados por dimensiones, que para esta variable son cinco. En la dimensión planificación de actividades (D1), el 65.26% le da una valoración alta, el 20% muy alta, el 10.53% regular y el 4.21% una valoración baja. En la dimensión presencia docente (D2), el 48.42% le da una valoración alta, el 26.32% una valoración muy alta, el 18.95% regular, el 5.26% bajo y el 1.05% una valoración muy baja. En la dimensión herramientas (D3), el 57.89% le da una valoración alta, el 13.68% una valoración regular, el 16.84% muy alta, el 6.32% bajo y el 5.26% una valoración muy baja. En la dimensión medios y materiales didácticos (D4), el 54.74% le da una valoración alta, el 24.21% regular, el 14.74% muy alta y el 6.32% una valoración baja. En la dimensión evaluación del aprendizaje (D5), el 58.95% le da una valoración alta, el 15.79% una valoración regular, el 13.68% bajo, el 8.42% muy alto y el 3.16% una valoración muy baja.

Tabla 4

Distribución de frecuencias de la variable enseñanza no presencial y sus dimensiones

Nivel	V1. Enseñanza no presencial		D1. Planificación de actividades		D2. Presencia docente		D3. Herramientas		D4. Medios y materiales didácticos		D5. Evaluación del aprendizaje	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Muy bajo	0	0.00	0	0.00	1	1.05	5	5.26	0	0.00	3	3.16
Bajo	3	3.16	4	4.21	5	5.26	6	6.32	6	6.32	13	13.68
Regular	15	15.79	10	10.53	18	18.95	16	16.84	23	24.21	15	15.79
Alto	55	57.89	62	65.26	46	48.42	55	57.89	52	54.74	56	58.95
Muy Alto	22	23.16	19	20.00	25	26.32	13	13.68	14	14.74	8	8.42
Total	95	100.00	95	100.00	95.00	100.00	95.00	100.00	95.00	100.00	95.00	100.00

En términos generales, la mayoría de los estudiantes encuestados le dan una valoración entre alto y muy alto a la variable de enseñanza no presencial y a

cada una de sus dimensiones, por lo que entonces para los estudiantes es significativo en términos perceptuales.

Respecto a la variable de percepción de logro de aprendizaje, en la tabla 5 se observa que, tiene una valoración alta por un 64.21% de estudiantes, mientras que un 16.84% le da una valoración regular, asimismo, el 15.79% le da una valoración muy alta y el 3.16% una valoración muy baja. De la misma tabla se puede visualizar los resultados por dimensiones, que para esta variable son tres.

En la dimensión percepción del aprendizaje conceptual (D1), el 52.63% le da una valoración alta, el 26.32% regular, el 20.00% muy alta y el 1.05% una valoración muy baja. En la dimensión percepción del aprendizaje procedimental (D2), el 53.68% le da una valoración alta, el 23.16% regular, el 16.84% muy alta, el 4.21% bajo y el 2.11% una valoración muy baja. En la dimensión percepción del aprendizaje actitudinal (D3), el 57.89% le da una valoración alta, el 23.16% regular, el 17.89% muy alta y el 1.05% una valoración baja.

En términos generales, la mayoría de los estudiantes encuestados le dan una valoración entre alto y muy alto a la variable de percepción de logro de aprendizaje y a cada una de sus dimensiones, por lo que entonces para los estudiantes es significativo en términos perceptuales.

Tabla 5

Distribución de frecuencias de la variable percepción del logro de aprendizaje y sus dimensiones

Nivel	V2. Percepción del logro de aprendizaje		D1. Percepción del Aprendizaje Conceptual		D2. Percepción del Aprendizaje Procedimental		D3. Percepción del Aprendizaje Actitudinal	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Muy bajo	0	0.00	1	1.05	2	2.11	0	0.00
Bajo	3	3.16	0	0.00	4	4.21	1	1.05
Regular	16	16.84	25	26.32	22	23.16	22	23.16
Alto	61	64.21	50	52.63	51	53.68	55	57.89
Muy Alto	15	15.79	19	20.00	16	16.84	17	17.89
Total	95	100.00	95	100.00	95	100.00	95	100.00

4.2. Análisis correlacional causal

Para poder determinar la influencia de las dimensiones de la enseñanza no presencial en la percepción del logro de aprendizaje, se ha desarrollado un modelo logístico multinomial ordinal, con las siguientes características:

Tabla 6

Caracterización de las variables para el modelo

Tipo de variable	Etiqueta de la variable	Descripción	Valores
Dependiente	vap1	Valoración del Aprendizaje Percibido	
Independiente	vpa1	Valoración de la Planificación de Actividades	1=Muy bajo 2=Bajo 3=Regular 4=Alto 5=Muy Alto
	vpd1	Valoración de la Presencia Docente	
	vh1	Valoración de Herramientas	
	vmd1	Valoración de Medios y Materiales Didácticos	
	vea1	Valoración de Evaluación del Aprendizaje	

Teniendo en consideración la caracterización mencionada, se estimaron cuatro modelos, de la tabla 6, se muestra que las dimensiones determinantes de la valoración del aprendizaje percibido, son la Valoración de la Presencia Docente (vpd1), la Valoración de Medios y Materiales Didácticos (vmd1), y la Valoración de Evaluación del Aprendizaje (vea1), los cuales son significativos al 1% y al 5%, por lo tanto, se presenta el modelo 3, al 5% de nivel de significancia. Por otro lado, las variables Valoración de la Planificación de Actividades (vpa1) y Valoración de Herramientas (vh1), no serían determinantes para el modelo, al no ser significativos.

Tabla 7

Estimación de modelos logísticos multinomial ordenado

Dimensiones	Coeficientes y nivel de significancia			
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
vpa1	-0.0728 (-0.16)			
vpd1	1.1933 (3.00) ^{***}	1.1311 (3.31) ^{***}	1.1311 (3.31) ^{***}	1.4124 (4.50) ^{***}
vh1	-0.1950 (-0.65)			
vmd1	0.8492 (2.09) ^{**}	0.7553 (1.97) ^{**}	0.7553 (1.97) ^{**}	
vea1	0.6921 (2.28) ^{**}	0.6394 (2.20) ^{**}	0.6394 (2.20) ^{**}	0.7674 (2.73) ^{***}
Observaciones	95	95	95	95
Logaritmo de verosimilitud	-68.8747	-69.1324	-69.1324	-71.0829
Pseudo R2	0.2640	0.2612	0.2612	0.2404

Los números entre paréntesis representan los z - estadísticos; * indica significancia a un nivel del 10%, **al 5% y *** al 1%.

De la tabla 7, el modelo muestra que la variable dependiente es explicada en un 26.12% por las variables independientes, y el restante, 73.88% son explicados por otras variables no contemplados en el modelo, ello según el resultado del Pseudo R2. Por su parte, de forma individual, las variables independientes son significativas al 5%.

En cada caso, los signos son los esperados, pues, la probabilidad de tener una mejor valoración del aprendizaje percibido es si el estudiante valora mejor la presencia docente, los medios y materiales didácticos y la evaluación del aprendizaje.

Tabla 8

Estimación detallada del modelo logístico multinomial ordenado (Modelo 3) y sus efectos marginales

Dimensiones	Coeficientes y nivel de significancia				
	Modelo 3	Efectos marginales			
		Bajo	Regular	Alto	Muy Alto
vpa1					
vpd1	1.1311 (3.31)***	-0.0250 (-2.09)**	-0.0900 (-3.25)***	-0.0023 (-0.1)	0.1173 (3.15)***
vmd1	0.7553 (1.97)**	-0.0167 (-1.59)	-0.0601 (-1.54)*	-0.0015 (-0.1)	0.0783 (2.01)**
vea1	0.6394 (2.20)**	-0.0141 (-1.61)	-0.0509 (-2.28)**	-0.0013 (-0.1)	0.6633 (2.16)**
Observaciones	95				
Logaritmo de verosimilitud	-69.1324				
Pseudo R2	0.2612				

Los números entre paréntesis representan los z - estadísticos; * indica significancia a un nivel del 10%, **al 5% y *** al 1%.

Asimismo, los efectos marginales de la VPA1 y VPD1, indican que la probabilidad de que el estudiante valore el aprendizaje percibido como bajo disminuye en -0.0250 si mejora la valoración de la presencia docente. De igual manera, la probabilidad de que el estudiante valore el aprendizaje percibido como muy alto aumenta en 0.1173 si mejora la valoración de la presencia docente. Los efectos marginales de la VAP1 y VMD1, indican que la probabilidad de que el estudiante valore el aprendizaje percibido como bajo se reduce en -0.0167 si mejora la valoración del uso de medios y materiales didácticos. De igual manera, la probabilidad de una VAP1 muy alto aumenta en 0.0783 si mejora la valoración del uso de medios y materiales didácticos. Los efectos marginales de la VAP1 y VEA1, indican que la probabilidad de que el estudiante valore el aprendizaje percibido como bajo se reduce en -0.0141 si mejora la valoración de evaluación del aprendizaje. De igual manera, la probabilidad de una VAP1 muy alto aumenta en 0.6633 si mejora la valoración de evaluación del aprendizaje.

V. DISCUSIÓN

Si bien los resultados muestran que hay una alta valoración respecto a la enseñanza no presencial por parte de los docentes, ello aún muestra algunas deficiencias en la implementación de algunas de las dimensiones analizadas, ello puede deberse, al hecho que el año académico 2020 fue un año de emergencia educativa, y que obligó a todos los docentes universitarios a implementar el uso de TIC en la enseñanza, y que esta nueva metodología de enseñanza se hizo de manera progresiva, ya que como indican Vera Noriega, Torres Moran y Martínez García (2014) y Vicente Galagarza y Díez Canseco de Steffen (2020), los docentes antes del contexto de emergencia sanitaria, no mostraban un adecuado uso de las TIC en el desarrollo de sus clases, por tanto las habilidades de los docentes en la enseñanza no presencial fue muy heterogénea al inicio de la implementación de la enseñanza no presencial en la educación universitaria, específicamente en el año 2020.

Asimismo, Martins y Ungerer (2015) reafirman lo anterior, ya que en su estudio destaca la necesidad de intervenciones destinadas a mejorar el nivel experimentado de presencia virtual / tecnológica de los miembros del personal académico, y precisan que para aprovechar plenamente los beneficios de las nuevas tecnologías, pueden ser necesarios grandes cambios en la práctica docente existente en un entorno de aprendizaje a distancia abierto, en particular el desarrollo de habilidades para la era digital. Ello finalmente incide de manera directa en la variable de enseñanza no presencial y consecuentemente en la aplicación de cada una de las dimensiones que se ha analizado en la presente investigación. Por lo que los docentes están en la obligación de fomentar una formación continua en pro de una mejora de sus competencias digitales.

En este mismo sentido, es importante resaltar lo precisado por Guash, Alvarez y Espasa (2010), que se debe implementar un modelo de formación docente basado en el aprendizaje colaborativo entre profesionales, ya que las competencias necesarias para el dominio de las dimensiones analizadas en la presente investigación, muchas veces no son cubiertas por la mayoría de docentes universitarios, básicamente debido a que gran parte de ellos no han

cursado una especialización o algún curso de didáctica universitaria, por lo que durante la enseñanza no presencial, se supone una mayor evidencia de las dificultades para una adecuada enseñanza y evaluación del aprendizaje por parte de ellos docentes.

En la presente investigación, se determinó que la enseñanza no presencial tiene una valoración entre alta y muy alta por el 81.05% de estudiantes encuestados, lo que quiere decir que en términos generales, la combinación de las dimensiones de la variable, enseñanza no presencial, es altamente valorada, y en este caso es positiva, lo que puede deberse a una oportuna y adecuada respuesta de los docentes de Ingeniería Económica a la transición de la enseñanza presencial a la no presencial, o en línea con Culp-Roche y otros (2021), podría deberse a que los docentes contaban con experiencia previa en la enseñanza en línea, ya que en su investigación precisaron un modelo de regresión lineal múltiple que fue significativo en general, y los predictores en el modelo explicaron el 27% de la variabilidad en los puntajes de autoeficacia de los maestros en línea. Cuyo predictor significativo de la autoeficacia de los docentes en línea fue la experiencia previa en la enseñanza en línea, aquellos con experiencia previa en la enseñanza en línea obtuvieron un promedio de 16.5 puntos más alto que aquellos sin experiencia previa en la enseñanza en línea.

Complementariamente, el estudio de Boca (2021) identificó que el 78% de los encuestados precisaron que la educación en línea es beneficiosa para ellos, asimismo, del total, el 41.7% apreció las habilidades de enseñanza de los maestros y la calidad de los cursos en línea desde el comienzo de la pandemia, y el 18,7% de los estudiantes apreció los materiales de estudio adicionales en línea para apoyar su educación. Esto entonces, coincide en términos parciales con lo encontrado en el análisis descriptivo de los resultados de la variable enseñanza no presencial, específicamente de las dimensiones de herramientas y medios y materiales didácticos, ya que los resultados de la presente investigación muestran que, del total, el 71.57% y el 69.48% de los encuestados tiene una valoración alta y muy alta respectivamente.

Asimismo, Sarkar, Das, Rahman y Zobaer (2021) lograron identificar que mayoría de los estudiantes enfrentan dificultades para acceder a clases en línea (55.3%) y comunicarse con sus maestros (48.3%) y compañeros de clase (55.3%) durante las clases en línea. Asimismo, la mayoría de los estudiantes dice que los contenidos de la clase no se entendieron claramente (50.9%) y que no pudieron tomar apuntes durante el tiempo de clase con respecto a los contenidos de la clase y las notas de la clase (53.6%). Por lo que, en articulación con el análisis descriptivo de la presente investigación, se evidencia cierta similitud con la valoración de los medios y materiales didácticos, ya que el 69.48% valora entre alto y muy alto, que los medios y materiales didácticos sean los idóneos para la enseñanza, y en línea con Sarkar, Das, Rahman y Zobaer (2021), se afirma la importancia de esta idoneidad. De la misma manera, con la dimensión de presencia docente, para la presente investigación el 74.74% le da una valoración entre alta y muy alta a que entre otros ítems, el docente realice trabajos de colaboración en grupo y que responda de manera clara y oportuna a las consultas de los estudiantes, por lo que, comparando con los resultados de Sarkar, Das, Rahman y Zobaer (2021) existe una mayoría de estudiantes que dan una valoración importante a que haya una comunicación con maestros y compañeros de clases.

En términos generales, de las dimensiones significativas, presencia docente, medios y materiales didácticos, se ha visto que incide de manera positiva en la percepción de logro del aprendizaje de los estudiantes, lo que finalmente es determinante en términos de satisfacción estudiantil, ello, coincide con los resultados encontrados por Valdez Betalleluz (2018), que en su estudio determinó una correlación moderada con los recursos de aprendizaje virtual (medios y materiales didácticos) y una correlación alta con el acompañamiento virtual (presencia docente) ambos con la satisfacción estudiantil.

De la significancia que le dan los estudiantes a la dimensión de la evaluación del aprendizaje y presencia docente es necesario, resaltar, que la percepción del logro del aprendizaje tiene una valoración más alta, a medida que el docente plantee y especifique una adecuada evaluación del aprendizaje así como una mejor presencia del docente en los cursos de teoría económica, en tal razón se

cumple lo establecido por Gonzales, Padilla y Rincón (2012), a que los docentes del programa de estudios deberán, fortalecer la formación docente para la evaluación de los aprendizajes, formación en comunicación para el docente en entornos virtuales, entre otros elementos que permitan una mejora de la enseñanza por parte de los docentes.

En la misma línea que el párrafo anterior, se coincide también en la importancia de algunos factores, identificados por Tang y otros (2021), con respecto a su influencia en la preparación del alumno para el aprendizaje online (no presencial), los cuales fueron la motivación por el aprendizaje, la comunicación online y el control del alumno, este último definido como “los alumnos se beneficiarán si se les da más control sobre el ritmo o el estilo de instrucción que reciben” (Tang, y otros, 2021, pág. 5). Para la presente investigación, de acuerdo a las dimensiones significativas, la presencia docente es un determinante significativo en la enseñanza no presencial, por lo que, se coincide con los resultados de Tang y otros (2021) en cuanto a los factores de comunicación online y control del alumno.

De manera individual, la significancia de la dimensión de medios y materiales didácticos, es percibida como un determinante influyente en la percepción de la enseñanza no presencial en el logro del aprendizaje percibido por el estudiante, en tal razón se coincide parcialmente con los resultados de Martelo, Franco y Oyola (2020), ya que también identificaron como factor clave e influyente, entre otros, a la calidad de los contenidos que son utilizados para el aprendizaje, ya que finalmente son estos medios y materiales los que permiten el logro de un aprendizaje esperado en los estudiantes, similares resultados los de Zheng, Lin y Bae Kwon (2020), quienes precisan que los instructores de cursos en línea deben usar contenidos amigables y de fácil comprensión ya que esto incluye propósitos pedagógicos más claros.

Asimismo, de la presente investigación se determinó que la probabilidad de una valoración de la percepción del logro del aprendizaje muy alto aumenta en 0.0783 si mejora la valoración del uso de medios y materiales didácticos, por lo que se constituye en una dimensión determinante y positiva para la percepción

del logro del aprendizaje del estudiante, y consecuentemente de una óptima percepción de la calidad del servicio educativo, y esto coincidiría con los resultados de Lengetti y otros (2021) que en su análisis de regresión múltiple determinaron que los atributos del instructor en torno a la creación de un entorno de aprendizaje atractivo y al uso de la tecnología al máximo se asociaron de forma muy positiva con la satisfacción de los estudiantes (beta = 0,933, IC del 95% = 0,752, 1,115). Por lo tanto, se coincide en que una mejora de las competencias del profesorado en el uso de entornos virtuales puede mejorar la satisfacción del alumno con la enseñanza no presencial.

De los dos últimos párrafos, se fortalece la importancia de la implementación de medios y materiales didácticos que sean los adecuados para el logro de sus fines establecidos, ya que, como se ha visto en el capítulo de resultados, esta dimensión es positiva y significativa con respecto a la percepción del logro de aprendizaje, por lo que, requiere un constante proceso de innovación en el diseño e implementación de los medios, tal como lo precisan Badilla Quintana y Meza Fernández (2015) al incorporar metodologías innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes obtendrán la ventaja de utilizar las tecnologías como recursos didácticos que permitan el fortalecimiento de sus aprendizajes.

Es importante precisar, que además de las dimensiones que el presente estudio ha identificado como significativas, futuros estudios deberán analizar otras variables que pudiesen también tener influencia directa o indirecta con el logro de los aprendizajes de los estudiantes, tales como problemas personales, físicos o psicológicos, ya que esto permitirá tener un mejor contexto para la toma e implementación de políticas dentro de un programa de estudio. Tal como lo precisan Shafaq Shah, Ali Shah, Memon, Ahmad Kemal y Soomro (2020), las necesidades psicológicas que inciden en la motivación del estudiante para con la mejora de su nivel de aprendizaje debe generar reflexión en los tomadores de decisión en el ámbito académico.

Los resultados y lo discutido hasta ahora, reafirman que el uso de herramientas virtuales incide favorablemente en el aprendizaje (Canales Rimachi, 2017), y por

ello la motivación de algunos autores para recomendar su uso sostenible en la enseñanza-aprendizaje (Casas Lucich, 2019; Castro-Rodriguez & Lara-Verástegui, 2018), siempre y cuando se conciba de manera planificada su implementación con los recursos adecuadamente diseñados para fines establecidos.

Por ello que, los resultados en general, coinciden con los de Montagud Mascarell y Gandía Cabedo (2014), ya que ellos determinaron que el uso de entornos virtuales de aprendizaje, utilizados para la enseñanza no presencial, afectan positivamente a los resultados académicos de los estudiantes, y por ende, en el logro de sus aprendizajes, que si bien en la presente investigación se ha utilizado solo la percepción de logro del aprendizaje, ello también debe de verse plasmado en la evaluación del aprendizaje real, es decir en las notas que se les asignan a los estudiantes.

VI. CONCLUSIONES

1. De acuerdo al análisis desarrollado se concluye que, si existe influencia de la enseñanza no presencial en la percepción del logro de aprendizaje de los alumnos de los cursos de teoría económica del programa de ingeniería económica, ello de manera positiva y que, de acuerdo al modelo aplicado, la percepción del logro de aprendizaje es explicada en un 26.12% por las dimensiones presencia docente, medios y materiales didácticos y la evaluación del aprendizaje.
2. Del análisis descriptivo de las respuestas obtenidas, la mayoría de los estudiantes encuestados le dan una valoración entre alta y muy alta a la variable de enseñanza no presencial, a la variable de percepción de logro de aprendizaje y a cada una de sus dimensiones, por lo que entonces para los estudiantes es significativo en términos perceptuales.
3. De los efectos marginales del modelo aplicado, indican que la probabilidad de que el estudiante valore el aprendizaje percibido como como muy alto aumenta en 0.1173 si mejora la valoración de la presencia docente; asimismo, indican que la probabilidad de que el estudiante valore el aprendizaje percibido como muy alto aumenta en 0.0783 si mejora la valoración de que el docente elabore ,medios y materiales didácticos idóneos; finalmente, indican que la probabilidad de que el estudiante valore el aprendizaje percibido como como muy alto aumenta en 0.6633 si mejora la valoración de evaluación del aprendizaje.

VII. RECOMENDACIONES

1. Se recomienda a la Dirección de Estudios del programa de estudios de Ingeniería Económica pueda implementar un plan de mejora de las competencias digitales de sus docentes, y así puedan responder a las expectativas de los estudiantes para el aseguramiento del logro de sus aprendizajes.
2. Es importante para el programa de estudios de Ingeniería Económica implementar procedimientos para asegurar un logro pleno del aprendizaje establecido en su plan de estudios, para lo cual se recomienda implementar mecanismos de evaluación del logro de aprendizajes al término del total de cursos pertenecientes a la teoría económica.
3. En lo posible el programa de Ingeniería Económica deberá identificar el resto de factores que determinan la percepción de logro de aprendizaje, que puede deberse a factores externos al programa de estudio, e implementar un mecanismo de apoyo a los estudiantes para asegurar el logro pleno de sus aprendizajes.
4. Si bien las percepciones de los estudiantes son bastante positivas respecto a sus logros de aprendizaje, ello debería ser consistente con las notas alcanzadas por los mismos estudiantes en sus récords académicos, para lo cual se recomienda hacer un estudio que permite comparar lo percibido por el estudiante con lo alcanzado en sus calificaciones de los cursos de teoría económica del programa de estudios.

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (2012). La internacionalización de la educación a distancia y su alcance a las zonas excluidas dentro del territorio nacional. En M. Morocho, & C. Rama, *Las nuevas fronteras de la educación a distancia*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/235664932_Principios_pedagogicos_clasicos_en_el_curriculo_tambien_en_educacion_a_distancia
- Amponsah, I., Ankamah, S., Anarfi, H., & Malor, C. (2020). Effect of COVID-19 on Education in Ghana: Narratives from Primary, Junior High and Senior High School children. *2019 International Conference on Mechatronics, Remote Sensing, Information Systems and Industrial Information Technologies (ICMRSISIT)*. doi:10.1109/ICMRSISIT46373.2020.9405905
- Aragón-Nogales, R., Vargas-Almanza, I., & Miranda-Novales, M. G. (2019). COVID-19 por SARS-CoV-2: la nueva emergencia de salud. *Revista Mexicana de Pediatría*, *86*(6), 213-218. doi:10.35366/91871
- Area-Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., Martín-Gómez, S., & San Nicolás-Santos, M. (2021). Análisis de las políticas de enseñanza universitaria en España en tiempos de Covid-19. La presencialidad adaptada. *Revista de Educación a Distancia*, *21*(65). doi:10.6018/red.450461
- Badilla Quintana, M. G., & Meza Fernández, S. (2015). A pedagogical model to develop teaching skills. The collaborative learning experience in the Immersive Virtual World TYMMI. *Computers in Human Behavior*, *51*, 594-603. doi:10.1016/j.chb.2015.03.016
- Boca, G. (2021). Factors Influencing Students' Behavior and Attitude towards Online Education during COVID-19. *Sustainability*, *13*(13). doi:10.3390/su13137469
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, *9*(2). Obtenido de <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/713/410>

- Camacho Zuñiga, M. G., Lara Alemán, Y., & Sandoval Díaz, G. (2017). La docencia y su rol en los Entornos Virtuales de Aprendizaje: una perspectiva desde la Universidad Técnica Nacional, Costa Rica. *XVIII Encuentro Internacional Virtual EDUCA*. Obtenido de <https://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puerto-rico/1400-36bd.pdf>
- Canales Rimachi, J. (2017). *Influencia de la modalidad de enseñanza semipresencial en la percepción del aprendizaje de los estudiantes de la división de estudios profesionales para ejecutivos de la UPC en el curso de economía*. Universidad San Martín de Porres.
- Casas Lucich, A. (2019). Percepción de un curso «blended» como herramienta para la mejora continua en Ciencias de la Salud, experiencia de una universidad peruana. *Educación Médica*. doi:10.1016/j.edumed.2020.02.002
- Castro-Rodríguez, Y., & Lara-Verástegui, R. (2018). Percepción del blended learning en el proceso enseñanza aprendizaje por estudiantes del posgrado de Odontología. *Educación Médica*. doi:10.1016/j.edumed.2017.03.028
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., & Valls, E. (1992). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Ediciones Santillana S.A.
- Congreso de la República. (23 de mayo de 2006). Ley N° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. Perú: Diario El Peruano - Normas Legales.
- Congreso de la República del Perú. (9 de Julio de 2014). Ley N° 30220. *Ley Universitaria*.
- Culp-Roche, A., Hardin-Fanning, F., Tartavouille, T., Hampton, D., Hensley, A., Wilson, J. L., & Wiggins, A. T. (2021). Perception of online teacher self-efficacy: A multi-state study of nursing faculty pivoting courses during COVID 19. *Nurse Education Today*, 106. doi:10.1016/j.nedt.2021.105064
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

- Feldman, R. S. (2009). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*.
Obtenido de https://www.academia.edu/36665695/Psicologia_con_aplicaciones_en_paises_de_habla_hispana_medilibros
- García Aretio, L. (2012). Principios pedagógicos clásicos en el currículo, también en educación a distancia. En M. Morocho, & C. Rama, *Las nuevas fronteras de la educación a distancia*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/235664932_Principios_pedagogicos_clasicos_en_el_curriculo_tambien_en_educacion_a_distancia
- González Guerrero, K., Padilla Beltrán, J. E., & Rincón Caballero, D. A. (2012). Formación del docente en contextos b-learning: implicaciones tecnológicas, investigativas y humanísticas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(36), 48-74. Obtenido de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/371/706>
- González, K., Padilla, J., & Rincón, D. A. (2011). Roles, functions and necessary competences for teachers' assessment in b-learning contexts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149-157. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.219
- Grasso. (2006). *Técnicas e instrumentos de investigación*.
- Guash, T., Alvarez, I., & Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching/learning environment: Analysis of a teacher training experience. *Teaching and Teacher Education*, 199-206. doi:10.1016/j.tate.2009.02.018
- Gujarati, D. N., & Porter, D. (2010). *Econometría* (Quinta edición ed.). McGRAW-HILL/INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Hergenhahn, B. (1976). *Introduction to the Theories of Learning*.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta Edición ed.). Mexico: Mc. Graw Hill / Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Lengetti, E., Cantrell, M. A., DellaCroce, N., Diewald, L., Mensinger, J., & Shenkman, R. (2021). Learning environment and evidence among professionals and students satisfaction (LEAPS), experienced during the

- COVID-19 pandemic. *Teaching and Learning in Nursing*. doi:10.1016/j.teln.2021.07.004
- Martelo, R., Franco, D., & Oyola, P. (2020). Factores que influyen en la calidad de la educación virtual. *Revista Espacios*, 41(46). doi:10.48082/espacios-a20v41n46p29
- Martins, N., & Ungerer, L. M. (2015). Virtual teaching dispositions at a South African open distance learning university. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 929-936. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.211
- MINEDU. (2015). *Política de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior Universitaria*. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). Decreto Supremo N.º 016-2015-MINEDU. *Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria*.
- Montagud Mascarell, M., & Gandía Cabedo, J. L. (2014). Entorno virtual de aprendizaje y resultados académicos: evidencia empírica para la enseñanza de la Contabilidad de Gestión. *Revista de Contabilidad*, 108-115. doi:10.1016/j.rcsar.2013.08.003
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2), 0.
- Municio, P. (2014). Sistemas de evaluación en educación superior. En D. Lago de Vergara, E. López Ruiz, P. Municio Fernández, R. Ospina Duque, & G. Francisco Vergara, *Evaluación de calidad de la educación superior. Un modelo de autoevaluación institucional*.
- Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G., Sharma, A., & Alsayed, A. O. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*. doi:10.7176/JEP/11-13-12
- Rodríguez Guevara, D. E., & González Uribe, G. J. (2019). *Principios de econometría*. Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano.
- Sarkar, S. S., Das, P., Rahman, M. M., & Zobaer, M. (2021). Perceptions of public university students towards online classes during COVID-19 pandemic in Bangladesh. *Frontiers in Education*. doi:10.3389/educ.2021.703723
- Shafaq Shah, S., Ali Shah, A., Memon, F., Ahmad Kemal, A., & Soomro, A. (2020). Aprendizaje en línea durante la pandemia de COVID-19:

- aplicación de la teoría de la autodeterminación en la “nueva normalidad”.
Revista de Psicodidáctica. doi:10.1016/j.psicod.2020.12.004
- SINEACE. (2012). *Educación Superior en el Perú: Retos para el aseguramiento de la calidad*.
- SINEACE. (2016). *Modelo de acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria*.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2016). *Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria*. Lima.
- SUNEDU. (2015). *El Modelo de Licenciamiento y su Implementación en el Sistema Universitario Peruano*.
- SUNEDU. (2020). *II Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. SUNEDU.
- Tang, Y. M., Chen, P. C., Law, K. M., Wu, C. H., Lau, Y.-y., Guan, J., . . . Ho, G. (2021). Comparative analysis of Student’s live online learning readiness during the coronavirus (COVID-19) pandemic in the higher education sector. *Computers & Education*. doi:10.1016/j.compedu.2021.104211
- Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., & García Fraile, J. (2010). *Secuencias Didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: PEARSON EDUCACION.
- Valdez Betalleluz, E. B. (2018). *La educación virtual y la satisfacción del estudiante en los cursos virtuales del Instituto Nacional Materno Perinatal 2017*. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Gestión Pública, Universidad Cesar Vallejo, Escuela de Posgrado. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/21504/Valdez_BEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Valdez-García, J. E., & Lopez, M. (2020). La nueva frontera de la universidad: Cátedra abierta virtual para profesionales de la salud. *Educación Médica*. doi:10.1016/j.edumed.2020.11.005
- Vera Noriega, J. Á., Torres Moran, L. E., & Martínez García, E. E. (2014). Evaluación de competencias básicas en TIC en docentes de educación superior en México. *Revista de medios y educación*, 143-155. doi:10.12795/pixelbit.2014.i44.10

- Vicente Galagarza, C. G., & Diez Canseco de Steffen, M. M. (2020). Covid y la educación no presencial: aportes desde el proceso de enseñanza y aprendizaje en la carrera de diseño industrial de una universidad de Lima. *En blanco y negro*, 11(1), 199-218. Obtenido de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/23202/22281>
- Zambrano-Contreras, J. C., & Araque-Vergara, Y. (2016). Blended Learning ¿Combinación, integración o convergencia? *Aprendizaje digital*, 1(1), 18-30. Obtenido de <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/aprendizajedigital/article/view/7757>
- Zheng, B., Lin, C.-H., & Bae Kwon, J. (2020). The impact of learner-, instructor-, and course-level factors on online learning. *Computers & Education*. doi:10.1016/j.compedu.2020.103851

ANEXOS

ANEXO 1

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
Enseñanza no presencial	Planificación de actividades	<ul style="list-style-type: none"> Comunicación Participación del alumno 	<ul style="list-style-type: none"> Al iniciar el curso, del silabo, obtienes información relevante de la evaluación del aprendizaje. Al iniciar el curso, del silabo, obtienes información relevante del cronograma de actividades académicas para el desarrollo del curso. ¿Consideras que las estrategias (desarrollo de foros y talleres) propuestas en el silabo del curso promueven tu participación en la enseñanza no presencial? 	<ul style="list-style-type: none"> Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo En desacuerdo Completamente en desacuerdo
	Presencia docente	<ul style="list-style-type: none"> Personalización Retroalimentación Asignaciones de colaboración de grupo Atención virtual 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Percibes una dedicación adecuada del profesor para el desarrollo de las actividades no presenciales? Del o los curso(s) llevado(s) durante el año académico 2020, al finalizar cada unidad de aprendizaje ¿Consideras que la retroalimentación que el docente realiza es oportuna? ¿Realiza el docente trabajos de colaboración en grupo? ¿El docente responde de manera clara y oportuna a tus consultas no presenciales? 	
	Herramientas	<ul style="list-style-type: none"> Aula virtual Intercambio de información 	<ul style="list-style-type: none"> La plataforma del aula virtual, ¿contribuye en el logro del aprendizaje previsto en el silabo del curso? ¿Te es fácil compartir información en la plataforma del aula virtual? 	

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
			<ul style="list-style-type: none"> El desarrollo de las sesiones síncronas (Videoconferencias) cumple con el aprendizaje previsto. 	
	Medios y materiales didácticos	<ul style="list-style-type: none"> Contenidos del material Motivacional Claridad de conceptos Retroalimentación 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Los medios y materiales didácticos que se utilizan en la sesión no presencial te permiten comprender los contenidos del curso? ¿Los medios y materiales didácticos que se utilizan en la sesión virtual son motivadores? Los conceptos propuestos en el material de trabajo de los cursos ¿se entienden con facilidad? Los materiales didácticos (talleres, prácticas, casos de estudio y otros) que se utilizan en la sesión virtual ¿requieren de retroalimentación? 	
	Evaluación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Criterios de la evaluación Niveles de rendimiento 	<ul style="list-style-type: none"> Los instrumentos de evaluación que se toman en cuenta para la evaluación tienen criterios claros y precisos. Consideras que tu rendimiento académico es el esperado en las sesiones no presenciales. Las evaluaciones reflejan correctamente tu nivel de aprendizaje. 	
Aprendizaje	Percepción del aprendizaje declarativo (conceptual)	<ul style="list-style-type: none"> Demanda, oferta y equilibrio de mercado Factores que cambian el equilibrio Fundamentos macroeconómicos Dinero e inflación Políticas económicas 	<ul style="list-style-type: none"> Tengo dominio de la teoría de la demanda y la oferta para explicar el equilibrio del mercado. Conozco los indicadores macroeconómicos y su relación con el crecimiento económico. Tengo dominio de la relación entre dinero e inflación. Conozco los instrumentos de política fiscal y monetaria 	<ul style="list-style-type: none"> Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo En desacuerdo Completamente en desacuerdo

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMES	ESCALA DE MEDICIÓN
	Percepción del aprendizaje procedimental	<ul style="list-style-type: none"> Analiza la determinación de precios a través de la interacción de la demanda y la oferta Analiza las políticas fiscales y monetarias como herramientas estabilizadoras e impulsadoras del crecimiento económico 	<ul style="list-style-type: none"> Identifico, planteo y resuelvo problemas de teoría de consumidor y del productor, para lograr una sólida base en teoría económica. Comparo y puedo criticar los modelos teóricos de la macroeconomía para una economía cerrada y abierta, y explicarlo con rigurosidad el comportamiento económico de un país. Comparo las experiencias de las políticas macroeconómicas en el Perú y otros países de América latina, utilizando la teoría económica de la demanda y oferta agregada. Interpreto el comportamiento del mercado de factores, realizando analizando cuantitativamente la intervención estatal mediante los impuestos, subsidios, aranceles y control de precios en los mercados. Puedo describir los aspectos fundamentales del equilibrio general y economía del bienestar. Aplico modelos de agregados económicos en un marco de certidumbre e incertidumbre. Aplico modelos de la teoría de expectativas y economía abierta para el análisis de un contexto real. Aplico juegos estáticos y dinámicos con información completa e incompleta en casos específicos. Aplico modelos de regulación económica sobre monopolios naturales en casos específicos. Puedo aplicar modelos de crecimiento económico para el análisis de un caso de estudio. Puedo aplicar modelos de ciclos económicos para el análisis de un caso de estudio. 	

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	ÍTEMS	ESCALA DE MEDICIÓN
			<ul style="list-style-type: none"> • Interpreto las políticas fiscales y monetarias como herramientas de estabilización e impulsadoras del crecimiento económico. 	
	Percepción del aprendizaje actitudinal	<ul style="list-style-type: none"> • Interés por conocer el comportamiento de los mercados • Identifica con asertividad las variables que ocasionan cambios en el equilibrio de mercado • Interés por los indicadores macroeconómicos • Se involucra en el análisis de políticas económicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Me interesa investigar otras variables que complementen el estudio del comportamiento de los mercados. • Tengo más predisposición para analizar las variables que distorsionan el equilibrio del mercado. • Sigo con atención el comportamiento de los indicadores macroeconómicos y su impacto en la empresa y en la sociedad en general. • Discrimino la política fiscal de la política monetaria y sus impactos en programas y crecimiento económico. 	

ANEXO 2

CUESTIONARIO

Formulario Google: <https://forms.gle/wGCeAjk6EzNHDR8R6>

CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN

Estimado estudiante, el presente cuestionario, forma parte de un trabajo de investigación, cuyo propósito es identificar los factores de la enseñanza no presencial que inciden en la percepción del aprendizaje de los alumnos de los cursos de teoría económica del Programa de Ingeniería Económica.

Por lo que, para el llenado del presente cuestionario, deberá haber cursado y aprobado los cursos de Microeconomía (I, II, III) y/o Macroeconomía (I, II, III) durante el año académico 2020 (periodo académico no presencial), ya sea en el primer o segundo semestre académico del año en mención.

Es importante que, para determinar vuestras respuestas, solo deberá tener en consideración su percepción respecto al desarrollo de los cursos fundamentales de la teoría económica, los cuales son: Microeconomía I, II y III, y Macroeconomía I, II y III.

*Obligatorio

Confirmando que he llevado alguno de los cursos siguientes, durante el año académico 2020, periodo académico no presencial. Puede seleccionar más de una opción. *

	Si	No
Microeconomía I	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Microeconomía II	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Microeconomía III	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Macroeconomía I	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Macroeconomía II	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Macroeconomía III	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Siguiente

Página 1 de 4

CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN

*Obligatorio

Información General

Ciclo al que pertenece actualmente *

V

VI

Otro: _____

Grupo *

A

B

C

Sexo

Mujer

Hombre

Edad

Tu respuesta _____

[Atrás](#)

[Siguiente](#)



Página 2 de 4

CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN

*Obligatorio

DE LA ENSEÑANZA NO PRESENCIAL:

Planificación de actividades *

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Al iniciar el curso, del sílabo, obtienes información relevante de la evaluación del aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Al iniciar el curso, del sílabo, obtienes información relevante del cronograma de actividades académicas para el desarrollo del curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Consideras que las estrategias (desarrollo de foros y talleres) propuestas en el sílabo del curso promueven tu participación en la enseñanza no presencial?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Presencia docente *

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
¿Percibes una dedicación adecuada del profesor para el desarrollo de las actividades no presenciales?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Del o los curso(s) llevado(s) durante el año académico 2020, al finalizar cada unidad de aprendizaje ¿Consideras que la retroalimentación que el docente realiza es oportuna?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Realiza el docente trabajos de colaboración en grupo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿El docente responde de manera clara y oportuna a tus consultas no presenciales?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Herramientas *

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
La plataforma del aula virtual, ¿contribuye en el logro del aprendizaje previsto en el sílabo del curso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Te es fácil compartir información en la plataforma del aula virtual?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El desarrollo de las sesiones síncronas (Videoconferencias) cumple con el aprendizaje previsto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Medios y materiales didácticos *

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
¿Los medios y materiales didácticos que se utilizan en la sesión no presencial te permiten comprender los contenidos del curso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
¿Los medios y materiales didácticos que se utilizan en la sesión virtual son motivadores?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los conceptos propuestos en el material de trabajo de los cursos ¿se entienden con facilidad?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los materiales didácticos (talleres, prácticas, casos de estudio y otros) que se utilizan en la sesión virtual ¿requieren de retroalimentación?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Evaluación del aprendizaje *

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Los instrumentos de evaluación que se toman en cuenta para la evaluación tienen criterios claros y precisos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consideras que tu rendimiento académico es el esperado en las sesiones no presenciales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las evaluaciones reflejan correctamente tu nivel de aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[Atrás](#)

[Siguiete](#)

Página 3 de 4

CUESTIONARIO DE INVESTIGACIÓN

*Obligatorio

APRENDIZAJE

Percepción del aprendizaje conceptual *

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Tengo dominio de la teoría de la demanda y la oferta para explicar el equilibrio del mercado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conozco los indicadores macroeconómicos y su relación con el crecimiento económico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tengo dominio de la relación entre dinero e inflación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conozco los instrumentos de política fiscal y monetaria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Percepción del aprendizaje procedimental *

	Completamente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
Identifico, planteo y resuelvo problemas de teoría de consumidor y del productor, para lograr una sólida base en teoría económica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comparo y puedo criticar los modelos teóricos de la macroeconomía para una economía cerrada y abierta, y explicarlo con rigurosidad el comportamiento económico de un país.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comparo las experiencias de las políticas macroeconómicas en el Perú y otros países de América latina, utilizando la teoría económica de la demanda y oferta agregada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interpreto el comportamiento del mercado de factores, realizando analizando cuantitativamente la intervención estatal mediante los impuestos, subsidios, aranceles y control de precios en los mercados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Puedo describir los aspectos fundamentales del equilibrio general y economía del bienestar.	<input type="radio"/>				
Aplico modelos de agregados económicos en un marco de certidumbre e incertidumbre.	<input type="radio"/>				
Aplico modelos de la teoría de expectativas y economía abierta para el análisis de un contexto real.	<input type="radio"/>				
Aplico juegos estáticos y dinámicos con información completa e incompleta en casos específicos.	<input type="radio"/>				
Aplico modelos de regulación económica sobre monopolios naturales en casos específicos.	<input type="radio"/>				
Puedo aplicar modelos de crecimiento económico para el análisis de un caso de estudio.	<input type="radio"/>				
Puedo aplicar modelos de ciclos económicos para el análisis de un caso de estudio.	<input type="radio"/>				

Puedo aplicar modelos de ciclos económicos para el análisis de un caso de estudio.

Interpreto las políticas fiscales y monetarias como herramientas de estabilización e impulsadoras del crecimiento económico.

Percepción del aprendizaje actitudinal *

Completamente de acuerdo De acuerdo Ni de acuerdo ni en desacuerdo En desacuerdo Completamente en desacuerdo

Me interesa investigar otras variables que complementen el estudio del comportamiento de los mercados.

Tengo más predisposición para analizar las variables que distorsionan el equilibrio del mercado.

Sigo con atención el comportamiento de los indicadores macroeconómicos y su impacto en la empresa y en la sociedad en general.

Discrimino la política fiscal de la política monetaria y sus impactos en programas y crecimiento económico.

[Atrás](#)

[Enviar](#)

Página 4 de 4

ANEXO 3

BASE DE DATOS

Se ha considerado la siguiente equivalencia de valores para su análisis en el software correspondiente:

Completamente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Completamente en desacuerdo
5	4	3	2	1

En función a la equivalencia anterior, se tiene la siguiente base de datos, generada por la respuesta de cada uno de los estudiantes de noventa y cinco encuestados.

Encuestado	De la enseñanza no presencial																										
	Planificación de actividades			Sub Total	vpa	Presencia docente				Sub Total	vpd	Herramientas			Sub Total	vh	Medios y materiales didácticos				Sub Total	vmd	Evaluación del aprendizaje			Sub Total	vea
	P1	P2	P3			P4	P5	P6	P7			P8	P9	P10			P11	P12	P13	P14			P15	P16	P17		
1	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	5	4	4	13	Alto	5	4	5	4	18	Muy alto	4	5	4	13	Alto
2	4	4	4	12	Alto	4	4	4	3	15	Alto	4	2	2	8	Bajo	4	3	4	3	14	Regular	5	5	5	15	Muy alto
3	5	5	4	14	Muy alto	5	5	5	5	20	Muy alto	4	4	2	10	Regular	4	4	4	4	16	Alto	3	2	1	6	Bajo
4	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto
5	3	3	3	9	Regular	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto	3	2	3	3	11	Regular	3	3	3	9	Regular
6	4	3	4	11	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto	4	3	4	4	15	Alto	4	3	2	9	Regular
7	5	4	4	13	Alto	4	3	4	3	14	Regular	4	1	1	6	Bajo	1	3	3	5	12	Regular	3	1	3	7	Bajo
8	4	4	4	12	Alto	3	3	4	4	14	Regular	4	4	4	12	Alto	4	3	4	4	15	Alto	4	3	4	11	Alto
9	5	5	5	15	Muy alto	5	4	5	5	19	Muy alto	5	3	3	11	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	2	2	8	Bajo
10	4	3	5	12	Alto	4	3	4	3	14	Regular	3	5	4	12	Alto	3	2	3	4	12	Regular	4	4	3	11	Alto
11	4	4	4	12	Alto	5	4	4	5	18	Muy alto	4	5	4	13	Alto	3	3	4	4	14	Regular	4	2	3	9	Regular
12	4	5	4	13	Alto	5	4	5	5	19	Muy alto	5	5	4	14	Muy alto	5	4	4	5	18	Muy alto	4	3	4	11	Alto

Encuestado	De la enseñanza no presencial																										
	Planificación de actividades			Sub Total	vpa	Presencia docente				Sub Total	vpd	Herramientas			Sub Total	vh	Medios y materiales didácticos				Sub Total	vmd	Evaluación del aprendizaje			Sub Total	vea
	P1	P2	P3			P4	P5	P6	P7			P8	P9	P10			P11	P12	P13	P14			P15	P16	P17		
13	5	5	5	15	Muy alto	5	5	5	5	20	Muy alto	5	5	5	15	Muy alto	4	4	5	5	18	Muy alto	5	5	5	15	Muy alto
14	4	4	5	13	Alto	4	4	5	4	17	Alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	5	17	Alto	4	3	3	10	Regular
15	5	5	5	15	Muy alto	5	5	5	5	20	Muy alto	3	3	3	9	Regular	4	4	5	5	18	Muy alto	5	3	3	11	Alto
16	4	4	3	11	Alto	5	5	3	3	16	Alto	2	2	3	7	Bajo	3	3	4	5	15	Alto	4	3	3	10	Regular
17	4	3	4	11	Alto	4	2	4	4	14	Regular	4	4	3	11	Alto	4	4	4	4	16	Alto	2	1	4	7	Bajo
18	4	4	5	13	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	3	4	11	Alto
19	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto
20	4	4	4	12	Alto	3	4	4	4	15	Alto	3	4	3	10	Regular	3	4	4	4	15	Alto	4	4	4	12	Alto
21	4	2	4	10	Regular	4	3	4	4	15	Alto	5	5	4	14	Muy alto	4	3	4	5	16	Alto	4	2	4	10	Regular
22	5	5	2	12	Alto	4	2	4	4	14	Regular	4	4	2	10	Regular	2	2	2	5	11	Regular	4	2	2	8	Bajo
23	2	3	1	6	Bajo	3	1	2	4	10	Bajo	1	1	3	5	Muy bajo	2	2	2	3	9	Bajo	2	3	3	8	Bajo
24	5	5	5	15	Muy alto	5	5	5	5	20	Muy alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto
25	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto	4	3	4	4	15	Alto	4	4	4	12	Alto
26	5	4	4	13	Alto	5	5	5	5	20	Muy alto	4	3	3	10	Regular	4	4	4	5	17	Alto	4	5	5	14	Muy alto
27	4	4	3	11	Alto	4	3	4	3	14	Regular	3	3	4	10	Regular	3	3	3	4	13	Regular	4	4	3	11	Alto
28	4	4	5	13	Alto	4	5	4	4	17	Alto	4	4	5	13	Alto	5	5	4	4	18	Muy alto	4	4	5	13	Alto
29	4	4	4	12	Alto	5	5	5	4	19	Muy alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto
30	4	4	4	12	Alto	4	3	4	4	15	Alto	4	3	4	11	Alto	4	3	4	4	15	Alto	4	4	3	11	Alto
31	4	4	1	9	Regular	3	1	1	3	8	Bajo	5	3	3	11	Alto	3	1	1	5	10	Bajo	5	1	4	10	Regular
32	5	5	5	15	Muy alto	5	4	5	5	19	Muy alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto
33	3	3	3	9	Regular	2	4	3	3	12	Regular	4	3	3	10	Regular	3	4	4	3	14	Regular	4	3	3	10	Regular
34	5	5	5	15	Muy alto	5	4	5	5	19	Muy alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto
35	5	5	5	15	Muy alto	5	4	5	5	19	Muy alto	5	5	5	15	Muy alto	4	5	5	5	19	Muy alto	4	4	4	12	Alto
36	5	5	5	15	Muy alto	3	4	5	3	15	Alto	4	5	4	13	Alto	4	3	3	4	14	Regular	4	5	4	13	Alto
37	4	4	3	11	Alto	3	2	4	2	11	Regular	3	2	2	7	Bajo	2	2	3	5	12	Regular	2	1	1	4	Muy bajo
38	5	4	4	13	Alto	5	4	5	5	19	Muy alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	5	4	5	14	Muy alto
39	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	2	10	Regular
40	5	5	1	11	Alto	5	1	5	3	14	Regular	5	5	1	11	Alto	3	5	5	5	18	Muy alto	1	1	1	3	Muy bajo
41	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	1	1	1	3	Muy bajo	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto
42	5	5	5	15	Muy alto	5	3	5	5	18	Muy alto	5	5	5	15	Muy alto	5	5	5	5	20	Muy alto	5	3	3	11	Alto
43	4	4	5	13	Alto	5	5	4	4	18	Muy alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	2	2	8	Bajo
44	5	4	4	13	Alto	4	4	4	4	16	Alto	1	1	1	3	Muy bajo	4	4	4	4	16	Alto	2	2	2	6	Bajo
45	3	4	1	8	Bajo	2	4	1	1	8	Bajo	4	4	2	10	Regular	3	1	4	5	13	Regular	4	5	4	13	Alto
46	5	5	5	15	Muy alto	5	5	5	5	20	Muy alto	5	5	5	15	Muy alto	5	5	5	5	20	Muy alto	5	5	5	15	Muy alto
47	4	4	4	12	Alto	4	5	5	5	19	Muy alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	5	4	4	13	Alto

Encuestado	De la enseñanza no presencial																										
	Planificación de actividades			Sub Total	vpa	Presencia docente				Sub Total	vpd	Herramientas			Sub Total	vh	Medios y materiales didácticos				Sub Total	vmd	Evaluación del aprendizaje			Sub Total	vea
	P1	P2	P3			P4	P5	P6	P7			P8	P9	P10			P11	P12	P13	P14			P15	P16	P17		
48	4	4	4	12	Alto	3	2	2	2	9	Bajo	4	4	4	12	Alto	4	3	2	2	11	Regular	4	2	2	8	Bajo
49	4	4	5	13	Alto	4	5	4	5	18	Muy alto	5	5	4	14	Muy alto	5	4	5	5	19	Muy alto	4	4	4	12	Alto
50	4	4	4	12	Alto	4	4	4	3	15	Alto	4	4	4	12	Alto	5	4	4	4	17	Alto	4	4	4	12	Alto
51	5	5	5	15	Muy alto	4	5	5	4	18	Muy alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto
52	4	4	4	12	Alto	4	2	2	4	12	Regular	4	4	2	10	Regular	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto
53	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	3	4	4	11	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	3	4	11	Alto
54	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto
55	4	4	4	12	Alto	3	3	4	3	13	Regular	4	3	4	11	Alto	3	3	3	4	13	Regular	3	2	2	7	Bajo
56	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	5	3	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto
57	2	4	1	7	Bajo	2	1	2	2	7	Muy bajo	2	2	2	6	Bajo	2	2	2	2	8	Bajo	3	3	1	7	Bajo
58	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	5	5	5	15	Muy alto	4	4	3	3	14	Regular	3	4	4	11	Alto
59	5	5	4	14	Muy alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	3	11	Alto	4	3	4	4	15	Alto	4	2	3	9	Regular
60	5	5	3	13	Alto	4	4	5	3	16	Alto	3	2	4	9	Regular	4	3	4	3	14	Regular	3	4	4	11	Alto
61	5	4	4	13	Alto	3	3	3	3	12	Regular	4	3	3	10	Regular	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto
62	4	4	3	11	Alto	4	3	3	3	13	Regular	3	4	3	10	Regular	2	3	2	4	11	Regular	3	2	2	7	Bajo
63	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto
64	4	5	4	13	Alto	4	4	4	4	16	Alto	5	4	3	12	Alto	3	4	4	3	14	Regular	3	4	4	11	Alto
65	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	3	4	11	Alto	4	3	3	4	14	Regular	4	3	3	10	Regular
66	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto
67	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto
68	3	3	4	10	Regular	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto
69	4	4	3	11	Alto	4	3	4	3	14	Regular	4	4	4	12	Alto	3	3	4	4	14	Regular	4	5	4	13	Alto
70	5	5	4	14	Muy alto	3	4	4	5	16	Alto	3	2	4	9	Regular	4	4	4	4	16	Alto	4	3	4	11	Alto
71	5	5	3	13	Alto	5	4	4	4	17	Alto	3	4	3	10	Regular	4	3	4	3	14	Regular	4	2	3	9	Regular
72	3	2	4	9	Regular	5	5	5	5	20	Muy alto	1	1	1	3	Muy bajo	2	2	2	3	9	Bajo	1	5	1	7	Bajo
73	4	5	4	13	Alto	4	3	5	5	17	Alto	5	3	4	12	Alto	4	4	3	4	15	Alto	4	4	4	12	Alto
74	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto
75	4	3	4	11	Alto	5	4	4	4	17	Alto	5	5	3	13	Alto	4	4	3	3	14	Regular	4	3	4	11	Alto
76	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	5	5	5	15	Muy alto
77	5	5	5	15	Muy alto	5	4	5	4	18	Muy alto	5	4	5	14	Muy alto	4	5	5	5	19	Muy alto	5	5	5	15	Muy alto
78	4	4	1	9	Regular	3	1	2	3	9	Bajo	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto
79	4	3	3	10	Regular	4	2	4	4	14	Regular	4	4	4	12	Alto	4	3	4	5	16	Alto	4	4	4	12	Alto
80	4	4	5	13	Alto	5	4	5	5	19	Muy alto	4	5	4	13	Alto	4	4	5	5	18	Muy alto	5	3	4	12	Alto
81	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto	4	4	5	4	17	Alto	4	4	4	12	Alto
82	5	4	5	14	Muy alto	5	4	5	5	19	Muy alto	5	4	5	14	Muy alto	5	5	5	4	19	Muy alto	4	5	4	13	Alto

Encuestado	De la enseñanza no presencial																										
	Planificación de actividades			Sub Total	vpa	Presencia docente				Sub Total	vpd	Herramientas			Sub Total	vh	Medios y materiales didácticos				Sub Total	vmd	Evaluación del aprendizaje			Sub Total	vea
	P1	P2	P3			P4	P5	P6	P7			P8	P9	P10			P11	P12	P13	P14			P15	P16	P17		
83	4	4	4	12	Alto	4	4	4	5	17	Alto	2	3	4	9	Regular	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto
84	4	4	4	12	Alto	5	4	4	5	18	Muy alto	5	5	4	14	Muy alto	4	4	4	5	17	Alto	4	3	4	11	Alto
85	5	5	5	15	Muy alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto
86	4	4	2	10	Regular	4	4	3	4	15	Alto	4	4	3	11	Alto	4	4	3	3	14	Regular	4	4	4	12	Alto
87	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto
88	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto
89	2	2	3	7	Bajo	4	4	3	3	14	Regular	1	1	1	3	Muy bajo	2	1	2	5	10	Bajo	3	1	1	5	Muy bajo
90	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto	4	4	4	4	16	Alto	4	4	4	12	Alto
91	5	5	5	15	Muy alto	5	5	4	5	19	Muy alto	5	5	5	15	Muy alto	5	1	5	5	16	Alto	5	1	5	11	Alto
92	4	4	4	12	Alto	3	3	3	3	12	Regular	5	5	5	15	Muy alto	5	5	5	5	20	Muy alto	5	5	5	15	Muy alto
93	5	3	3	11	Alto	4	4	4	4	16	Alto	2	2	4	8	Bajo	4	4	4	5	17	Alto	4	2	3	9	Regular
94	3	3	3	9	Regular	3	3	3	3	12	Regular	3	3	3	9	Regular	3	3	3	3	12	Regular	3	3	3	9	Regular
95	4	5	5	14	Muy alto	5	2	4	5	16	Alto	4	4	5	13	Alto	2	4	2	2	10	Bajo	5	2	2	9	Regular

Encuestado	Del aprendizaje percibido																				TOTAL	
	Percepción del aprendizaje conceptual				Percepción del aprendizaje procedimental												Percepción del aprendizaje actitudinal					
	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32	P33	P34	P35	P36	P37		
1	4	4	4	4	3	3	4	3	5	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	82	Alto
2	4	4	3	3	5	5	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	84	Alto
3	5	5	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	2	3	76	Alto
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	80	Alto
5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	76	Alto
6	3	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	65	Regular
7	3	1	1	1	4	1	1	2	3	1	1	4	1	1	1	1	5	3	1	1	37	Bajo
8	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	5	4	4	78	Alto
9	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	84	Alto
10	4	4	3	4	3	3	2	3	4	4	4	3	2	3	2	4	4	2	4	2	64	Regular
11	4	3	2	2	2	3	2	4	4	2	3	4	3	4	3	3	4	3	2	3	60	Regular
12	4	4	4	4	4	4	3	4	4	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	2	84	Alto
13	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	95	Muy alto
14	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	87	Muy alto
15	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	5	4	4	3	79	Alto
16	5	4	4	4	5	4	4	3	4	3	3	4	4	3	3	3	5	4	4	4	77	Alto
17	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	2	2	4	4	4	3	73	Alto
18	4	4	2	4	3	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	72	Alto
19	4	4	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	5	3	3	3	69	Alto
20	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	4	4	74	Alto
21	4	4	2	2	4	2	3	4	4	2	3	5	3	2	2	1	4	5	4	3	63	Regular
22	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	4	2	50	Bajo
23	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	5	3	3	3	60	Regular
24	4	4	5	4	4	4	5	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	77	Alto
25	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	3	84	Alto
26	4	5	3	3	5	5	5	4	4	3	4	5	5	5	4	3	5	5	5	3	85	Muy alto
27	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	3	4	5	5	4	4	75	Alto
28	5	4	4	5	5	4	4	5	3	3	4	4	4	4	5	4	4	4	5	3	83	Alto
29	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	81	Alto

Encuestado	Del aprendizaje percibido																			TOTAL		
	Percepción del aprendizaje conceptual				Percepción del aprendizaje procedimental											Percepción del aprendizaje actitudinal						
	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32	P33	P34	P35	P36			P37
30	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	80	Alto
31	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	Regular
32	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	81	Alto
33	4	2	2	4	3	2	2	4	3	2	2	2	2	2	2	4	3	3	3	3	54	Regular
34	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	75	Alto
35	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	96	Muy alto
36	5	5	5	4	4	5	4	5	5	4	5	4	4	4	4	4	5	5	5	4	90	Muy alto
37	2	4	4	4	1	4	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	4	4	45	Bajo
38	4	4	5	4	4	4	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	86	Muy alto
39	4	4	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	64	Regular
40	5	5	1	1	5	1	1	5	5	1	1	5	5	5	1	5	5	5	3	5	70	Alto
41	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	73	Alto
42	5	5	5	5	5	3	4	4	5	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	93	Muy alto
43	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	84	Alto
44	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	82	Alto
45	4	3	3	4	4	2	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	4	4	60	Regular
46	5	5	5	5	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	83	Alto
47	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	5	4	4	4	89	Muy alto
48	3	4	2	2	3	2	4	3	3	3	4	2	2	2	2	2	4	4	3	3	57	Regular
49	5	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	95	Muy alto
50	4	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	4	4	73	Alto
51	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	80	Alto
52	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	81	Alto
53	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	78	Alto
54	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	80	Alto
55	4	3	4	4	4	3	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	72	Alto
56	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	3	80	Alto
57	4	4	4	4	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	4	4	4	4	60	Regular
58	3	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	2	2	4	4	4	4	3	66	Regular

Encuestado	Del aprendizaje percibido																			TOTAL		
	Percepción del aprendizaje conceptual				Percepción del aprendizaje procedimental											Percepción del aprendizaje actitudinal						
	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30	P31	P32	P33	P34	P35	P36			P37
88	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	80	Alto
89	3	3	2	4	4	3	2	2	3	3	3	2	1	3	2	4	2	4	4	3	57	Regular
90	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	80	Alto
91	5	5	5	5	5	3	3	5	5	5	3	1	5	5	5	5	5	5	1	5	86	Muy alto
92	5	5	5	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	71	Alto
93	5	5	5	5	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	2	5	2	77	Alto
94	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	60	Regular
95	2	3	2	4	4	3	4	2	4	4	2	2	4	3	2	2	4	4	3	3	61	Regular

ANEXO 4

CARTA DE PRESENTACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO



"Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"

Lima, 19 de junio de 2021

Carta P. 254-2021-UCV-EPG-SP

DR.
ALFREDO PELAYO CALATAYUD MENDOZA
DIRECTOR
ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERIA ECONOMICA

De mi mayor consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a FERRO GONZALES, POLAN FRANBALT; identificado(a) con DNI/CE N° 43993186 y código de matrícula N° 7002530372; estudiante del programa de MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA en modalidad semipresencial quien, en el marco de su tesis conducente a la obtención de su grado de MAESTRO(A), se encuentra desarrollando el trabajo de investigación (tesis) titulado:

ENSEÑANZA NO PRESENCIAL Y SU INFLUENCIA EN LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE UN PROGRAMA DE ESTUDIO UNIVERSITARIO

En este sentido, solicito a su digna persona facilitar el acceso a nuestro(a) estudiante, a fin que pueda obtener información en la institución que usted representa, siendo nuestro(a) estudiante quien asume el compromiso de alcanzar a su despacho los resultados de este estudio, luego de concluir con el desarrollo del trabajo de investigación (tesis).

Agradeciendo la atención que brinde al presente documento, hago propicia la oportunidad para expresar los sentimientos de mi mayor consideración.

Atentamente,

Ruth Angélica Chicana Becerra

Coordinadora General de Programas de Posgrado Semipresenciales
Universidad César Vallejo

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.



ucv.edu.pe

ANEXO 5

AUTORIZACIÓN PARA REALIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN



Universidad Nacional del Altiplano-Puno
Facultad de Ingeniería Económica
DIRECCIÓN DE ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERIA ECONOMICA



"Ciclo del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"

AUTORIZACION

Nº 01-2021-DEPIE-FIE-UNA-P.

EL DIRECTOR DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERIA ECONOMICA, FACULTAD DE INGENIERÍA ECONÓMICA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO – PUNO

AUTORIZA:

Al Ing. **POLAN FRANBALT FERRO GONZALES**, para la aplicación de instrumentos de investigación de su trabajo de investigación titulado "ENSEÑANZA NO PRESENCIAL Y SU INFLUENCIA EN LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE UN PROGRAMA DE ESTUDIO UNIVERSITARIO", a estudiantes del programa de Ingeniería Económica, para optar el grado de Maestro en Didáctica Universitaria.

Se solicita brindar las respectivas facilidades al portador, para el desarrollo de su trabajo de investigación.

Puno, 22 de junio de 2021



UNA
PUNO

Firmado digitalmente por:
CALATA YUD MENDOZA Alfredo
Pelayo PULI 20160480170.pdf
Motivo: Soy el autor del documento.
Fecha: 22.06.2021 11:12:42 -0500

Dr. ALFREDO PELAYO CALATA YUD MENDOZA
DIRECTOR
ESCUELA PROFESIONAL DE INGENIERIA ECONOMICA