



Explorando la satisfacción y la insatisfacción del estudiantado universitario en enseñanza remota de emergencia

Exploring the satisfaction and dissatisfaction of university students in
emergency remote teaching

Volumen 22 Número 1
Enero – Abril
pp. 1-28

Nataly Guiñez-Cabrera
Katherine Mansilla-Obando

Citar este documento según modelo APA

Guiñez-Cabrera, Nataly., y Mansilla-Obando, Katherine. (2022). Explorando la satisfacción y la insatisfacción del estudiantado universitario en enseñanza remota de emergencia. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 1-28. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.49066>

Explorando la satisfacción y la insatisfacción del estudiantado universitario en enseñanza remota de emergencia

Exploring the satisfaction and dissatisfaction of university students in emergency remote teaching

Nataly Guiñez-Cabrera¹
Katherine Mansilla-Obando²

Resumen: La dispersión de la pandemia de la COVID-19 ha generado consecuencias en la educación, especialmente, en la enseñanza en las instituciones de educación superior (IES). Con el fin de mantener la educación en Chile y evitar los contagios, se optó por una enseñanza remota de emergencia o sin planificación. En esta modalidad, el alumnado de las IES ha tenido que desempeñar sus labores educativas en línea y desde sus hogares para mantener así el distanciamiento social con el personal docente, administrativo y el resto del estudiantado, por lo que ha tenido que enfrentar nuevas experiencias. El objetivo de esta investigación es explorar los principales factores de satisfacción e insatisfacción del estudiantado en la enseñanza remota de emergencia en 8 IES estatales y privadas en Chile. Se utilizó una metodología cualitativa y la técnica de incidentes críticos para analizar 14 entrevistas semiestructuradas de estudiantes de universidad pertenecientes a alguna de las IES analizadas. Estas entrevistas se realizaron en marzo 2021 acorde a lo sucedido en el periodo académico 2020. Los resultados indican siete categorías que explican los incidentes satisfactorios e insatisfactorios: “enseñanza-aprendizaje”, “acceso a los recursos tangibles”, “profesor”, “relaciones sociales”, “servicio de apoyo”, “acceso al servicio en línea” y “calidad-precio”. Estas entregan nuevos aprendizajes a las IES chilenas de este estudio, según el proceso de enseñanza sin planificación que surge producto de la crisis sanitaria, que es útil considerar durante situaciones similares en el futuro. Además, esta investigación aporta a la literatura de satisfacción e insatisfacción de las IES.

Palabras clave: pandemia, estudiantado universitario, enseñanza superior.

Abstract: The spread of the COVID-19 pandemic has had consequences in education, especially in teaching in higher education institutions (HEIs). In order to maintain education in Chile and avoid contagions, an emergency or unplanned remote teaching was chosen. In this modality, the students of the HEIs have had to carry out their educational tasks online and from their homes to maintain social distancing with the teaching and administrative staff and the rest of the student body, for which they have had to face new experiences. The objective of this research is to explore the main factors of student satisfaction and dissatisfaction in emergency remote teaching in 8 state and private HEIs in Chile. A qualitative methodology and the critical incident technique were used to analyze 14 semi-structured interviews of university students belonging to any of the analyzed HEIs. These interviews were carried out in March 2021 according to what happened in the academic period 2020. The results indicate seven categories that explain the satisfactory and unsatisfactory incidents: “teaching-learning”, “access to tangible resources”, “teacher”, “relationships social”, “support service”, “access to online service” and “value for money”. These provide new learning to the Chilean HEIs in this study, according to the unplanned teaching process that arises as a result of the health crisis, which is useful to consider during similar situations in the future. In addition, this research contributes to the literature on satisfaction and dissatisfaction of HEIs.

Keywords: pandemic, college student, higher education.

¹ Profesora Asistente de la Universidad del Bío-Bío, en el Departamento de Gestión Empresarial, Facultad de Ciencias Empresariales, Chillán, Chile. Candidata a Doctor en Management. Dirección electrónica: nguiñez@ubiobio.cl Orcid <https://orcid.org/0000-0002-6109-8457>

² Profesora Asistente de la Universidad Finis Terrae, en la Escuela de Ingeniería Comercial, Facultad de Economía y Negocios, Santiago, Chile. Ingeniera Civil Industrial. Dirección electrónica: kmansillao@uft.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4273-4259>

Artículo recibido: 30 de junio, 2021

Enviado a corrección: 13 de octubre, 2021

Aprobado: 6 de diciembre, 2021

1. Introducción

El año 2020 pasará a la historia por la pandemia de la COVID-19, la cual se salió de control y se expandió por todo el mundo (García-Peñalvo et al., 2020; Hasan y Bao, 2020), especialmente, en Latinoamérica, donde provocó una situación compleja en el ámbito de la educación superior (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020).

En Chile, el 14 de marzo del 2020 se decretó estado de alarma y se indicaron medidas de confinamiento producto de la llegada del virus de la COVID-19. Se vieron afectados muchos sectores y la educación no fue la excepción. Esto generó grandes desafíos en las instituciones de educación superior (desde ahora, IES) (Crawford et al., 2020), donde muchas universidades e instituciones académicas se vieron obligadas a cerrar sus puertas por motivos del distanciamiento físico y propagación de contagio del virus, y se trasladaron a las aulas virtuales de enseñanza y aprendizaje para continuar con el año académico (Celik et al., 2020; Chen et al., 2020; Loton et al., 2020; Mohammed et al., 2020; Muthuprasad et al., 2021; Toquero, 2020).

Así, la COVID-19 hizo necesario a transitar hacia una docencia en línea de manera urgente y sin planificación (García-Peñalvo y Corell, 2020). Algunos autores resaltan la diferencia en el escenario de la enseñanza en línea y la que se vive durante la pandemia, esta última la denominaron enseñanza remota de emergencia (Bozkurt y Sharma, 2020).

La enseñanza remota de emergencia corresponde a un método alternativo y temporal, desarrollado en respuesta a una situación de crisis (Wang et al., 2020). Se diferencia de la educación tradicional a distancia o en línea. Para Ali y Ahmad (2011), en la educación en línea existe una interacción satisfactoria entre el profesorado y sus estudiantes, ya que el contenido está bien diseñado y actualizado; el primero se encuentra capacitado y comprometido, con las habilidades y los conocimientos necesarios, y existe una planificación de los cursos dictados (Shim y Lee, 2020). En cambio, en la enseñanza remota de emergencia, no se puede asegurar que el profesorado y el estudiantado cuenten con los medios tecnológicos mínimos requeridos, ni con las competencias digitales necesarias, ni con la actitud adecuada al cambio (García-Peñalvo et al., 2020). Es así como, frente a la pandemia de la COVID-19, todas las IES se vieron obligadas a implementar metodologías de educación a distancia, independientemente de los recursos con los que contaban (Adnan y Anwar, 2020).

Al respecto, estudios previos indican que existen aspectos positivos y negativos de la experiencia de las clases en línea; otras investigaciones analizan el aprendizaje en línea en las IES por cursos de licenciatura dictados en diversas plataformas (Fawaz y Samaha, 2021). Sin embargo, hay un número limitado de estudios que han analizado la experiencia en la

enseñanza remota de emergencia (Shim y Lee, 2020); según la revisión llevada a cabo, no se ha presentado previamente ninguna investigación que examine la experiencia de los factores de satisfacción e insatisfacción de estudiantes de las IES en la enseñanza remota de emergencia.

Por lo tanto, respondiendo al llamado de Mohammed et al. (2020), quienes indican que la percepción de estudiantes hacia la educación en línea se convirtió en una gran pregunta a responder durante el período de la COVID-19, y a Fatoni et al. (2020), quienes indican que la situación de la enseñanza remota de emergencia puede diferir según la motivación del estudiante, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los principales factores de satisfacción e insatisfacción para personas estudiantes en la enseñanza remota de emergencia en las IES en Chile? Así, este estudio tiene como objetivo explorar la situación de la enseñanza remota de emergencia en estudiantes de diversas IES en Chile debido a la COVID-19, enfocándose en la percepción de la satisfacción e insatisfacción.

Se reconoce el valor potencial de utilizar métodos que permitan entender un fenómeno en profundidad, por lo que el presente estudio empleó una metodología cualitativa con la técnica de incidentes críticos (Gremler, 2004) en estudiantes de nacionalidad chilena de IES durante el periodo de marzo 2021. Esto facilita explorar los satisfactores e insatisfactores para estudiantes de las IES en la enseñanza remota de emergencia en Chile para brindar datos significativos que pueden conducir a un mejoramiento de la enseñanza remota de emergencia a situaciones futuras.

1.1. Estudiantes en las instituciones de educación superior en tiempos de la COVID-19

La adopción repentina de la enseñanza remota de emergencia en las IES permitió que el año académico continuara cuando surgió la pandemia de la COVID-19 (Bozkurt y Sharma, 2020; Loton et al., 2020; Mohammed et al., 2020; Shim y Lee, 2020). Para ello, las IES han utilizado plataformas tecnológicas como *Zoom*, *Meet* u otras para continuar la conexión entre estudiantes, cuerpo docente y personal administrativo con el fin de permanecer con el proceso enseñanza-aprendizaje (Chen et al., 2020).

La literatura de la enseñanza remota de emergencia indica que tanto los recursos como el ambiente donde se implementa el proceso de enseñanza-aprendizaje no siempre son los ideales para los estudiantes de las IES (Loton et al., 2020), más aún cuando las IES buscan brindar una educación de calidad. Incluso, para Wang et al. (2020), quienes indican que la

educación entregada actualmente en tiempos de la COVID-19, posee una mayor similitud al aprendizaje que ocurre en las clases realizadas de manera presencial, al ser un método de enseñanza temporal y alternativo que se diferencia de la educación a distancia o la ya existente en línea.

En la enseñanza remota de emergencia, tanto personal administrativo como el profesorado y estudiantado se han tenido que adaptar (Fatoni et al., 2020; Shim y Lee, 2020) y, en este proceso, las IES deben considerar que el apoyo sea de fácil acceso, efectivo y que aborde los aprendizajes a distancia; esto sin dejar de lado las interacciones entre estudiantes y profesores, a la vez satisfaciendo las necesidades de aprendizaje e indagando las dificultades, los resultados, el desempeño y la retroalimentación (Hodges et al., 2020). Esto es relevante, ya que estudiantes universitarios durante la COVID-19 han experimentado estrés y ansiedad durante las cuarentenas y durante la enseñanza remota de emergencia (Rogowska et al., 2020): existe una correlación significativa entre la satisfacción de estudiantes y la prevalencia de depresión, ansiedad y estrés (Fawaz y Samaha, 2021). Por lo tanto, la respuesta a la enseñanza remota de emergencia puede diferir según la motivación que tenga el alumnado (Fatoni et al., 2020).

1.2. La satisfacción e insatisfacción del estudiante en la educación superior en tiempos de la COVID-19

La satisfacción del estudiante se puede definir como un deseo creado por la comparación entre el efecto percibido de un producto o servicio con lo que el estudiante espera (Budur et al., 2021; Chen et al., 2020). Esto es cada vez más importante para las IES, quienes ponen un mayor énfasis en satisfacer las expectativas y necesidades del alumnado (Tam, 2001). En particular, estudios han encontrado que la satisfacción de estudiantes tiene un efecto positivo en la motivación y en la retención de ellos (Elliott y Shin, 2002).

Según estudios previos, la satisfacción del estudiante en las IES dependería del servicio que se le entregue (Anderson et al., 2008; Mittal et al., 1999). Esto puede incluir la interacción que surge con el profesorado y el personal administrativo; la interacción con el entorno físico, como lo que surge en las aulas; la interacción con los equipamientos, como los sistemas de servicio; y con los compañeros y compañeras de las clases en las IES.

Si bien personas académicas y expertas han realizado diversos estudios sobre la evaluación de la satisfacción del cliente, definiendo diversos modelos (Chen et al., 2020), no se ha incorporado todavía a este tema el impacto de la COVID-19 en las IES. Esto es relevante

de considerar, pues según los hallazgos de estudios previos, los aspectos que causan satisfacción no siempre son lo contrario a los que causan insatisfacción (Cadotte y Turgeon, 1988; Johnston, 1995) y podrían ser diferentes en este nuevo contexto. Además, los estudios previos se concentran principalmente en estudiar los factores que impulsan la satisfacción en los estudiantes (DeShields et al., 2005; Douglas et al., 2015; Elliot y Shin, 2002), razón por la que este trabajo considera el contexto de la COVID-19 para definir los aspectos de satisfacción e insatisfacción en los estudiantes en las IES que reciben un servicio y así comprender el fenómeno en la situación de enseñanza remota de emergencia (Chen et al., 2020).

2. Referente teórico: teoría de los dos factores de Herzberg

A pesar del creciente interés en la literatura sobre satisfacción de estudiantes, el estudio de la insatisfacción es limitado. Para este estudio, se consideró la teoría de los dos factores de Herzberg (Herzberg, Mausner, y Snyderman, 1959), la cual es también conocida como la teoría de los factores de motivación e higiene (Herzberg et al., 1959). Esta indica que la satisfacción y la insatisfacción son factores distintos, causados por diferentes estímulos, donde los factores motivadores provocan la satisfacción en el contexto laboral, mientras que los factores de higiene provocan la insatisfacción laboral; este estudio se enfoca en el ámbito educacional. Los motivadores (satisfactores) incluyen el logro, el reconocimiento, el trabajo en sí mismo, la responsabilidad, el crecimiento personal, el avance, etc. Los factores de higiene (insatisfactores) incluyen la política de la empresa, la supervisión, las relaciones con los superiores, las condiciones de trabajo, el salario, las relaciones con los compañeros, etc.

Herzberg et al. (1959) introdujeron el concepto de factores motivadores e higiénicos porque indicaron que estos influían en la satisfacción y en el desempeño laboral. Esta idea se ha relacionado en diversos estudios con la satisfacción e insatisfacción de estudiantes, quienes relacionan los "satisfactores" etiquetados como motivadores y los "insatisfechos" etiquetados como "factores de higiene" (DeShields et al., 2005). Para Herzberg et al. (1959) no todos los motivadores (satisfactorio) se refieren a lo contrario de los factores de higiene (insatisfactorio); es decir, los factores de higiene no conducirán necesariamente a la satisfacción, sino que a la no insatisfacción. Por ejemplo, para Johnston (1995) que analizó la satisfacción e insatisfacción, encontró en una encuesta de clientes de bancos que, en la satisfacción, las dimensiones de la calidad del servicio podrían ser satisfactorias o insatisfactorias, es decir, ambos factores.

Con respecto al contexto educativo, como en el estudio de Douglas et al. (2015), los autores utilizaron la teoría de los dos factores de Herzberg para analizar la satisfacción e insatisfacción de estudiantes universitarios de escuelas de negocios en dos universidades del noroeste del Reino Unido. Los autores demostraron la existencia de dimensiones críticas de satisfacción, neutrales y de insatisfacción. Las dimensiones de satisfacción percibidas por estudiantes fueron: la calidad de la enseñanza-aprendizaje, el acceso, la atención, la comunicación y la disponibilidad. En cambio, las dimensiones neutrales se refirieron a las tangibles respecto al cuidado, la limpieza, la comodidad, el compromiso, la competencia, la cortesía, la flexibilidad, la amabilidad, la funcionalidad, la integridad, la motivación, el elogio, la confiabilidad, la capacidad de respuesta, la seguridad y el comportamiento de los compañeros de estudio. Por último, la dimensión que generó más insatisfacción respecto a estudiantes de la IES fue la comunicación.

En el estudio de DeShields et al. (2005), la teoría de los dos factores de Herzberg et al. (1959) les permitió analizar los determinantes de satisfacción y de retención de estudiantes en una universidad estatal en Pennsylvania. Los autores indicaron que aquellos estudiantes que declararon tener una experiencia universitaria positiva sería más probable que se encuentren satisfechos con la universidad con respecto a estudiantes que no tenían una experiencia universitaria positiva.

Si bien otros estudios previos en el contexto educativo también utilizan la teoría de los dos factores de Herzberg para analizar los factores de satisfacción e insatisfacción de estudiantes en las IES (ejemplo: Douglas et al., 2015), Toquero (2020) recomienda producir más estudios para documentar y evidenciar el impacto de la pandemia de la COVID-19 en los sistemas educativos. Por ende, dado el contexto y literatura sobre el nuevo fenómeno de enseñanza remota de emergencia, esta teoría explora y entrega nuevas evidencias sobre la satisfacción e insatisfacción de estudiantes en las IES durante la COVID-19.

3. Metodología

3.1 Enfoque

Como el escenario educacional en las IES donde surge la enseñanza remota de emergencia es reciente, producto del contexto de la pandemia de la COVID-19, se convierte en un fenómeno muy poco explorado. Por lo tanto, este estudio considera una metodología cualitativa con alcance exploratorio, para así proporcionar una mayor comprensión del nuevo fenómeno de la COVID-19 (Corbin y Strauss, 2015). Asimismo, la técnica de recolección de

datos es la entrevista semiestructurada y se utilizó en este instrumento la Técnica de Incidentes Críticos (TIC). La TIC consiste en detallar historias auto-informadas para clasificar diversas situaciones como eventos específicos, denominados incidentes (Flanagan, 1954; Holloway y Beatty, 2008). Así, la técnica permite elaborar una descripción detallada de una determinada situación (Gremmler, 2004), incluso en las disciplinas de educación y ciencias sociales (Redmann et al., 2000; Shapira-Lishchinsky, 2011). Por lo tanto, en este contexto de estudio, los incidentes se refieren a aquellos eventos que experimentaron los participantes del estudio, en este caso, los estudiantes de las IES durante el periodo de enseñanza remota de emergencia de la COVID-19.

3.2 Unidad de análisis

Con la intención de llevar a cabo esta metodología, se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Se identificaron estudiantes de 8 IES diferentes para aplicar una entrevista semi estructurada y así obtener información sobre lo que experimentaron los estudiantes durante el periodo académico 2020 en la enseñanza remota de emergencia de la COVID-19. Previo a la realización de las entrevistas, se les informó a los participantes un consentimiento informado sobre el estudio y la confidencialidad de la información otorgada. Al aceptar ser parte del estudio, las personas participantes fueron incorporadas a la muestra. La muestra final fue de 14 participantes, porque en este número se alcanzó el punto de saturación; es decir, donde no se obtuvo información adicional desde las respuestas recolectadas de las entrevistas y que permitió entender el fenómeno de satisfacción e insatisfacción de los estudiantes en la enseñanza remota de emergencia. De esta manera, se completa el proceso de recolección de datos con información suficiente para describir y crear una explicación teórica de lo que está sucediendo en la enseñanza remota de emergencia (Cohen et al., 2007; Corbin y Strauss, 2015). Las personas estudiantes entrevistadas, de entre 19 y 26 años de edad, de las 8 IES pertenecen a distintas áreas disciplinares; el 36% asistió durante el 2020 a una universidad estatal y el 64% a una universidad privada; y el 50% de participantes son mujeres y el otro 50% son hombres. La Tabla 1 presenta la información detallada de la muestra.

Tabla 1
Caracterización del estudiantado entrevistado de las IES en Chile en el año 2021

Participante	Género	Edad	Área disciplinar	Universidad estatal o privada
P1	Mujer	26	Pedagogía en Matemáticas	Estatal
P2	Hombre	20	Periodismo	Privada
P3	Mujer	23	Periodismo	Privada
P4	Hombre	22	Diseño Gráfico	Estatal
P5	Mujer	24	Diseño	Estatal
P6	Mujer	22	Diseño	Privada
P7	Hombre	20	Ingeniería Civil	Privada
P8	Hombre	20	Ingeniería Civil	Privada
P9	Mujer	20	Medicina Veterinaria	Privada
P10	Mujer	25	Administración	Privada
P11	Hombre	19	Medicina	Estatal
P12	Mujer	19	Odontología	Privada
P13	Hombre	22	Ingeniería Civil	Estatal
P14	Hombre	21	Periodismo	Privada

Fuente. Elaboración propia, basada en la información de las entrevistas.

3.3 Técnicas de recolección de datos

Para Edvardsson y Roos (2001), los incidentes críticos en un estudio se obtienen mediante la realización de entrevistas semiestructuradas. Para ello, se les pide a los estudiantes de las diversas IES que cuenten una historia sobre su experiencia vivida durante el periodo de la enseñanza remota de emergencia (Gremner, 2004). Con esto, los incidentes críticos son recuperados desde el punto de vista de los estudiantes, basados en sus experiencias personales (Edvardsson y Roos, 2001).

Las entrevistas fueron realizadas por ambas investigadoras de este estudio, lo cual permitió una mayor comprensión y precisión de las respuestas de los participantes. Estas entrevistas se realizaron vía teléfono entre los meses de marzo y abril del 2021, esto por motivos de la contingencia sanitaria de la pandemia de la COVID-19, donde se debe respetar el distanciamiento físico por medida de seguridad de contagio.

Al momento de la entrevista, se les envió a los participantes vía e-mail o WhatsApp un documento en formato PDF, donde se indicó el consentimiento informado sobre el estudio, la confidencialidad de los datos personales de la persona entrevistada e información entregada, cuyo documento tuvo que ser firmado previamente por los entrevistados. Además, en este mismo documento se les solicitó la autorización para grabar la entrevista en audio en formato MP3, para luego ser transcritos textualmente para su análisis (Cohen et al., 2007). Las entrevistas tuvieron una duración en promedio entre 30 a 40 minutos. Durante el proceso de

realización de las entrevistas, se ejecutaron dos con el propósito de comprobar la comprensión y estructura de las interrogantes. Posterior a estas pruebas de refinamiento, el instrumento de investigación se revisó y perfeccionó para, finalmente, ser aplicada a la muestra final (N=14).

Como guía al proceso de recolección de datos, se estandariza el diseño y la estructura de las preguntas de la entrevista. En primera instancia, se realizaron preguntas de antecedentes personales como: 1) ¿qué carrera estudia en la educación superior?, 2) ¿cuántos años tiene?, y 3) ¿qué año de la carrera cursó en el año 2020? Luego, la entrevista continuó con una introducción sobre el tema a discutir y se realizaron las preguntas más específicas respecto al periodo de enseñanza remota de emergencia de la COVID-19 (Corbin y Strauss, 2015). Se les solicitó a las personas estudiantes mencionar incidentes críticos específicos de satisfacción e insatisfacción en la enseñanza remota de emergencia durante el año 2020 y parte del año 2021 en Chile. Las preguntas realizadas fueron: 1) por favor, piense o trate de recordar un momento en el que tuvo una experiencia satisfactoria e insatisfactoria mientras estudiaba su carrera universitaria en el periodo de la enseñanza remota de emergencia de la COVID-19; 2) con sus propias palabras, describa el momento en el que ocurrió y detalle lo que sucedió durante este incidente crítico; y 3) ¿por qué este incidente fue extremadamente satisfactorio o insatisfactorio para usted? En el anexo se encuentra mayor información del instrumento utilizado.

3.4 Análisis de datos

La TIC permite que los estudiantes determinen qué incidentes críticos son los más relevantes, proporcionando una rica fuente de datos para su posterior clasificación (Flanagan, 1954). Luego de obtener los incidentes, estos son codificados para permitir una interpretación del comportamiento humano respecto a un fenómeno (Gremier, 2004) y para su posterior cuantificación. Por lo tanto, para interpretar y analizar los incidentes, se realiza un Análisis Temático (desde ahora, AT) sugerido por Braun y Clarke (2006). Este análisis tiene como objetivo recopilar, clasificar datos, formar categorías y subcategorías de satisfacción e insatisfacción de los estudiantes en el periodo de enseñanza remota de emergencia. Para realizar este análisis cualitativo se utilizó como apoyo el software Nvivo 12.

El AT es un método flexible que permite analizar los datos cualitativos recolectados y proporcionar descripciones de los fenómenos en el ámbito de la educación (Xu y Zammit, 2020). Así, el AT permite identificar categorías de significado sobre un conjunto de datos cualitativos para alcanzar la descripción e interpretación. Braun y Clarke (2006) recomiendan

utilizar seis fases para el AT, las que se llevaron a cabo en esta investigación. Primero, se realizó la familiarización, donde ambas investigadoras se sumergieron profundamente en los datos. Luego, continuaron con la codificación, proceso sistemático y completo donde se crean las bases sólidas para el desarrollo de las categorías. Se continuó a la fase de desarrollo, en la cual se agrupan los códigos e identifican patrones de “nivel superior”. Posteriormente, corresponde el perfeccionamiento de estas categorías, para luego hacer su denominación final. Por último, se realizó la redacción, que corresponde a la compilación, el desarrollo y la edición, incorporando los resultados finales del estudio (Braun y Clarke, 2006).

Entonces, para obtener una mayor validez de los resultados en el AT y en la codificación de los datos cualitativos (Gremler, 2004), se utilizaron dos juezas externas. Además, se utiliza un segundo codificador que clasificó las subcategorías, donde los desacuerdos entre las categorías se discutieron entre ambas codificadoras (autoras) para llegar a un acuerdo final. Por lo tanto, mediante un proceso iterativo, las dos autoras de este estudio realizaron la lectura respectiva, clasificaron incidentes, relejeron y recombinaron los incidentes hasta llegar a un consenso. Luego, consideraron las sugerencias de Miles et al. (2019), quienes indican que la cuantificación de los datos cualitativos es útil para confirmar ideas y contribuir a un análisis más confiable.

4. Resultados

Para el desarrollo del AT y la obtención de categorías y subcategorías, se utilizaron como base las palabras que presentaron una mayor frecuencia en las 14 entrevistas realizadas a estudiantes de las IES. Esto se puede observar en la Figura 1 de la nube de palabras: las más frecuentes son, por ejemplo: clases, profesores, problemas, trabajos, *online*, universidad, otras. Además, en la figura se observa la palabra “ramos”, que en Chile se refiere a las asignaturas que cursan los estudiantes en sus respectivos planes de estudio.

Figura 1
Nube de palabras de entrevistas a estudiantes de IES en tiempos de la COVID-19



Fuente: Elaboración propia con el software NVivo 12.

Entonces, según las respuestas entregadas por las 14 personas estudiantes, y luego de realizar el análisis de datos, se obtuvieron 7 categorías definidas como: enseñanza-aprendizaje, acceso a los recursos tangibles, profesor, relaciones sociales, servicio de apoyo, acceso al servicio en línea y calidad-precio. Dentro de estas categorías se identificaron diversas subcategorías que describen los 207 incidentes críticos encontrados, clasificados en 102 satisfactorios y 105 insatisfactorios. Esto se puede observar en la Tabla 2. Además, en la tabla se visualiza el porcentaje de incidencia de cada una de las categorías y subcategorías clasificadas en satisfactorias e insatisfactorias.

Tabla 2
Frecuencias y porcentajes de las categorías satisfactorias e insatisfactorias de estudiantes de las IES en Chile en tiempos de la COVID-19 en el año 2021

Categorías	Satisfacción		Insatisfacción	
	N ¹	% ²	N ¹	% ²
Enseñanza-aprendizaje				
Eficiencia en la enseñanza	13	12,7%		
Aceptación con el sistema de evaluación	4	3,9%		
Mayor concentración en clases estando en casa	2	2,0%		
Percepción de menor calidad aprendizaje			17	16,2%
Descontento con el sistema de evaluación			7	6,7%
Sobrecarga académica			4	3,8%
Total	19	18,6%	28	26,7%
Acceso a los recursos tangibles				
Acceso a recursos	12	11,8%		
Comodidad en casa	4	3,9%		
Sin recursos apropiados			14	13,3%
Incomodidad en casa			5	4,8%
Total	16	15,7%	19	18,1%
Profesor				
Buena disposición	16	15,7%		
Buena relación con el profesor	5	4,9%		
Pocas habilidades tecnológicas			6	5,7%
Poca empatía de los profesores			6	5,7%
Total	21	20,6%	12	11,4%
Relaciones sociales				
Colaboración entre compañeros	15	14,7%		
Poca colaboración entre compañeros			16	15,2%
Total	15	14,7%	16	15,2%
Servicio de apoyo				
Comprensión de profesores y administrativos	19	18,6%		
Entrega de recursos	2	2,0%		
Incomprensión de profesores y administrativos			6	5,7%
Total	21	20,6%	6	5,7%
Acceso al servicio en línea				
Buen acceso a las plataformas virtuales	5	4,9%		
Costumbre al uso de las plataformas virtuales	2	2,0%		
Problemas con las plataformas virtuales			8	7,6%
Poca costumbre al uso de las plataformas virtuales			2	1,9%
Total	7	6,9%	10	9,5%
Calidad-precio				
Facilidad por gratuidad	3	2,9%		
Sin disposición a pagar			8	7,6%
Preocupación por alza de arancel			6	5,7%
Total	3	2,9%	14	13,3%
Total incidentes categorías	102	100%	105	100%

¹N: número de incidentes críticos.

²%; porcentaje de incidencia del total de incidentes satisfactorios e insatisfactorios.

Fuente: Elaboración propia en base a la respuesta de participantes.

La primera categoría identificada es **“enseñanza-aprendizaje”**, con un total de 47 incidentes críticos, un 18,6% de incidencia satisfactoria y un 26,7% de incidencia insatisfactoria. Esta categoría se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje percibido por los estudiantes mientras realizan sus estudios en la enseñanza remota de emergencia por la COVID-19. Dentro de los aspectos satisfactorios se identifica la subcategoría **“eficiencia en la enseñanza” (12,7%)**, como lo indica la participante 10:

“Yo estoy bastante conforme con el enfoque que le dio la universidad a la carrera en sí, partiendo por las asignaturas, la mayoría fueron bien tomadas, nos pasaron lo fundamental, no se fueron por las ramas los profes porque, como tenían sus tiempos, fue todo súper bien. Creo que no encontraría algo insatisfactorio respecto a los contenidos que nos pasaron, creo que de verdad enseñaron lo que necesitábamos, quizás había profes que se explayaban más de lo que deberían o tenían menos habilidades de llegada con los alumnos, pero sí tocaron todos los temas que de verdad vamos a necesitar cuando terminemos la carrera” (P10).

Dentro de los aspectos insatisfactorios, se identifica la subcategoría **“percepción de menor calidad aprendizaje” (16,2%)**, como lo indica el participante 4:

“Es que eso yo diría que fue más insatisfactorio porque las clases en sí, siento que aprendí muy poco, en mi caso por lo menos, yo siento que aprendí muy poco o nada, primero porque creo que las clases eran muy cortas, donde el profe explicaba rápido la materia y después dejaba el video, el material de apoyo y nosotros teníamos que hacer un trabajo, y uno de repente tenía dudas y quería hacer la retroalimentación y no podía porque no siempre los profes contestaban los correos, y a mitad de clases daba “lata” porque, si tu preguntabas algo cortabas el hilo de la clase, entonces en ese sentido igual lo encontré insatisfactorio y aprendí muy poco” (P4).

La segunda categoría encontrada en el estudio corresponde al **“acceso a los recursos tangibles”** con un total de 35 incidentes críticos, un 15,7% de incidencia satisfactoria y un 18,1% de incidencia insatisfactoria. Esta categoría se refiere a los recursos físicos que tenían o no los estudiantes durante sus estudios en el proceso de enseñanza remota de emergencia, como, por ejemplo, un escritorio, computador, conexión a internet o un ambiente adecuado para estudiar. Dentro de los aspectos satisfactorios se identifica la subcategoría **“acceso a recursos” (11,8%)**, donde la participante 9 indica:

“Fue bueno, a pesar de que no tuve un escritorio como tal, pude ambientar el comedor como un mini escritorio, mi mamá ocupa otra parte de la casa, y así, cada una podía estar bien en su espacio. Siempre intentaba estar lo más cómoda posible porque siempre tenía que estar todo el día sentada, así que tenía intentar tener mi espacio y todo, pero bien” (P9).

Dentro de los aspectos insatisfactorios se identifica la subcategoría **“sin recursos apropiados” (13,3%)**, así lo afirma la participante 3:

“Al inicio fue mala porque no tenía un escritorio, no tenía internet en mi casa, entonces con el mismo internet de mi celular tenía que arreglármelas y ver todo desde el celular o compartir internet a mi computador, pero la universidad me mandó un chip para poder conectarme, que no me funcionó mucho porque no tenía el modem para activarlo, al final lo tuve que devolver y ya en el segundo semestre, contratamos internet en mi casa, tuve mi computador y así era mucho más fácil y rápido entrar a las clases” (P3).

La tercera categoría identificada es **“profesor”** con un total de 33 incidentes críticos, un 20,6% de incidencia satisfactoria y un 11,4% de incidencia insatisfactoria. Esta categoría se refiere a la relación percibida entre estudiantes y docentes antes, durante o después de las lecciones, y que influyó en la satisfacción e insatisfacción de los estudiantes durante la realización de sus estudios en el periodo de enseñanza remota de emergencia de la COVID-19. Dentro de los aspectos satisfactorios se identifica la subcategoría **“buena disposición” (15,7%)**, donde el participante 13 indica:

“La interacción por lo general siempre fue buena, ante el hecho de estar en una situación tan complicada, ellos partieron dando el ejemplo, que igual teníamos que salir adelante, tener, de alguna forma, una actitud positiva con respecto a lo que estaba sucediendo, ellos estuvieron súper bien con la comunicación, respondiendo a las preguntas, además, en formato online, cuando uno quiere hacer una pregunta, abres el micrófono y se nota, todos lo escuchan, en cambio de manera presencial puedes pasar desapercibido entre tanta multitud, en este caso eso fue un mejor factor y mejoró el tema de la comunicación e interacción. Fueron muy entusiastas y con ganas de salir adelante, al pasar una situación adversa, nosotros como humanos tenemos que seguir adelante” (P13).

Dentro de los aspectos insatisfactorios se identifica la subcategoría **“pocas habilidades tecnológicas” (5,7%)** de los profesores, como lo afirma la participante 12:

“Yo creo que fue la mayoría bien, pero en algunos casos pude notar que algunos profes quizás (no sé si lo habrá hecho la universidad o no), pero les faltó que hicieran algún curso de Zoom o esas cosas porque en ocasiones no sabían cómo compartir pantalla o apuntaban algo y uno no veía; en ese tema era un poco complicado entender” (P12).

La cuarta categoría se refiere a las **“relaciones sociales”**, con un total de 31 incidentes críticos, un 14,7% de incidencia satisfactoria y un 15,2% de incidencia insatisfactoria. Esta categoría se refiere a la relación que existe entre estudiantes durante el periodo de enseñanza remota de emergencia de la COVID-19. Dentro de los aspectos satisfactorios se identifica la subcategoría **“colaboración entre compañeros” (14,7%)**, como lo indica el participante 14:

“Yo estoy en un grupo de aproximadamente nueve personas y estamos viendo todos los mismos ramos, entonces nos vamos ayudando, si hay que hacer algún trabajo o conseguir alguna persona o material, siempre nos estamos ayudando entre todos” (P14).

Por otro lado, dentro de los aspectos insatisfactorios se identifica la subcategoría **“poca colaboración entre compañeros” (15,2%)**, como se puede observar en la siguiente cita de la participante 1:

“Había mucha individualidad, muchas veces los trabajos, a veces, como estaba la posibilidad de hacer trabajos individuales y, en los grupos no había mucha cohesión, ya sea porque no habían muchos espacios libres para poder juntarse, para poder hacer video llamadas, llamarse u organizar el trabajo, la individualidad hacía que yo decidiera realizar mi parte del trabajo sola, porque no hubo un acuerdo, espacio o tiempo para poder juntarse, entonces al final muchas personas terminaban haciendo el trabajo por su cuenta, y eso afectaba directamente cuando, por ejemplo, había que exponer, porque se notaba que realmente alguno no había trabajado o que no había aprendido nada, entonces eso no asegura que haya un aprendizaje de lo que realmente se está viendo en clases, al final era como “yo hago esto y tu esto” y listo, cada uno hacía su parte, no había una retroalimentación del grupo, cosa que tiene que existir cuando hay trabajos grupales, tiene que existir esa complementariedad que hace que el trabajo en equipo sea efectivo” (P1).

La quinta categoría identificada se refiere al **“servicio de apoyo”**, con un total de 27 incidentes críticos, un 20,6% de incidencia satisfactoria y un 5,7% de incidencia insatisfactoria. Esta categoría se refiere al grado de empatía y comprensión del personal docente y

administrativo percibida por los estudiantes durante el periodo de enseñanza remota de emergencia de la COVID-19. Dentro de los aspectos satisfactorios para se identifica la subcategoría “**comprensión de profesores y administrativos**” (18,6%), como la paciencia y comprensión de los profesores como lo indica el participante 8:

“Sí, fue bueno, se preocuparon, aunque igual todo se puede mejorar, pero igual se preocuparon, entregaron becas de conectividad, entregaron computadores para los que necesitaban, había tutorías para ver la experiencia y cómo podían mejorar como universidad” (P8).

Dentro de los aspectos insatisfactorios se identifica la subcategoría “**incomprensión de profesores y administrativos**” (5,7%), como lo afirma la participante 6:

“Había una cosa que yo entendía, por ejemplo, el tema de la puntualidad, todos los profes pedían puntualidad, pero igual ahora hay problemas de internet, de comodidades de cada estudiantes, entonces, eso hacía que uno se retardara más en el ingreso a las clases y, si bien, uno tiene un inconveniente, hay que avisarle al profe, pero había profes que no les importaba que tuvieras problemas, había que ingresar a la clase sí o sí, eso era penca porque era poca empatía de parte del profe hacia los estudiantes que tenemos la intención de aprender, pero que no tenemos la plataforma o el entorno para entrar de forma correcta” (P6).

La sexta categoría identificada es el “**acceso al servicio en línea**” con un total de 17 incidentes críticos, un 6,9% de incidencia satisfactoria y un 9,5% de incidencia insatisfactoria. Esta categoría se refiere a la percepción en cuanto al acceso o costumbre al uso de las plataformas virtuales (por ejemplo, Zoom, Meets o plataformas de cada universidad) para realizar las lecciones o actividades académicas durante el periodo de enseñanza remota de emergencia de la COVID-19. Dentro de los aspectos satisfactorios para los estudiantes se identifica la subcategoría “**buen acceso a las plataformas virtuales**” (4,9%), así como lo indica la participante 5:

“Fue satisfactoria. La plataforma que se ocupó, por lo menos en mi universidad, fue Zoom. Al principio hubo algunos problemas, pero nada muy grande, siento que, a pesar de las limitaciones que tiene el estar en clases online, se hizo lo que se pudo de la mejor manera” (P5).

Por otro lado, dentro de los aspectos insatisfactorios se identifica la subcategoría **“problemas con las plataformas virtuales” (7,6%)**, así lo afirma el participante 11:

“En las plataformas, había ciertas ocasiones, sobre todo cuando había evaluaciones, en las que se conectaban muchas personas a la vez y eso provocaba que se cargara más lento la página, y no era problema del internet ni del computador, sino que era problema de la página, a veces, estando en un certamen cuando era por páginas, se demoraba un poco en pasar la página, y si el certamen era con tiempo, esto hacía que uno perdiera más tiempo” (P11).

Finalmente, la séptima categoría identificada se refiere a la relación **“calidad-precio”** con un total de 17 incidentes críticos, un 2,9% de incidencia satisfactoria y un 13,3% de incidencia insatisfactoria. Esta categoría se refiere a la percepción de los estudiantes en cuanto a la disposición a pagar sus estudios durante el periodo de enseñanza remota de emergencia de la COVID-19. Dentro de los aspectos satisfactorios para los estudiantes se identifica la subcategoría **“facilidad por gratuidad” (2,9%)** como lo indica el participante 2:

“Para mí fue fácil porque estudio con gratuidad” (P2).

Y dentro de los aspectos insatisfactorios se identifica la subcategoría **“sin disposición a pagar” (7,6%)**, como lo afirma el participante 7:

“Yo opino que deberían haber estado cobrando mucho menos, no usábamos la instalación, se les tenía que pagar a los profes, pero igual debería haber existido una rebaja por el hecho de no estar usando las cosas, las instalaciones, no había gasto de luz, agua, limpieza, si ese dinero no se estaba usando, no sé para dónde se fue. Ahí te sientes un poco estafado, insatisfecho en ese sentido” (P7).

4.1 Discusión

Acorde al objetivo de este estudio, que busca entender cuáles son los principales factores de satisfacción e insatisfacción para los estudiantes en la enseñanza remota de emergencia en las IES en Chile, se identifican siete categorías clasificadas en satisfactorias e insatisfactorias. Estos hallazgos se encuentran en línea con diversos estudios. La primera categoría, identificada como “enseñanza-aprendizaje”, está en línea con el estudio de Maqbool et al. (2020), específicamente respecto a los aspectos satisfactorios, pues examinaron los factores que afectan la satisfacción de los estudiantes que realizan sus estudios en línea, incluyendo la participación, el contenido del curso, la organización, los métodos de enseñanza,

la evaluación, los recursos materiales, la calidad de entrega, el ambiente de aprendizaje, los tutoriales y los recursos de aprendizaje. Así también, con respecto a los aspectos insatisfactorios encontrados, los estudios de Affouneh et al. (2020) y Hodges et al. (2020) indican que las lecciones académicas en el periodo de enseñanza remota de emergencia producto de la COVID-19 no demuestran la calidad suficiente. Además, tanto los profesores como los estudiantes indican tener dificultades para adaptarse, ya que no existe un diseño de clases planificado, a diferencia del aprendizaje en línea (Shim y Lee, 2020). Asimismo, la sobrecarga académica también es indicada por Fawaz y Samaha (2021), quienes indican que el cambio repentino ha producido síntomas de ansiedad y depresión en los estudiantes debido a la carga estresante del trabajo requerido.

La segunda categoría identificada como “acceso a los recursos tangibles” está en línea con la evidencia del estudio de Shim y Lee (2020), quienes plantean que los entornos cómodos influyen en las características positivas que proporciona la enseñanza remota de emergencia producto de la COVID-19 y, por el contrario, que la inestabilidad de la red de internet, produce quejas desde los estudiantes. Con respecto a los aspectos insatisfactorios, se observa, además, que en el periodo de enseñanza remota de emergencia la concentración de estudiantes puede disminuir mientras están en sus hogares (Shim y Lee, 2020). Desde la perspectiva de lo satisfactorio, en la comodidad del hogar, este estudio coincide con Fatoni et al. (2020), donde los estudiantes sienten que en el periodo de la enseñanza remota de emergencia de la COVID-19 no se encuentran limitados por el lugar donde se encuentran, e indican que ellos pueden escuchar y/o ver el material académico en cualquier momento y lugar, sin limitaciones de tiempo ni espacio.

La tercera categoría identificada como “profesor” en este estudio parece ser esencial en un contexto de enseñanza en línea, como lo indican Croxton (2014) y Douglas et al. (2015). Estos autores señalan que la interacción entre los estudiantes y profesor es crucial y así, también, su persistencia en la educación en línea. Además, Shim y Lee (2020) indican que la calidad de las interacciones puede variar según los profesores. Por otro lado, respecto a los aspectos insatisfactorios, García-Peñalvo et al. (2020) indican que en el periodo de la enseñanza remota de emergencia de la COVID-19, no se puede asegurar que los profesores tengan el conocimiento digital, los medios tecnológicos mínimos requeridos y la actitud para hacer frente a los cambios.

La cuarta categoría identificada se refiere a las “relaciones sociales”, cuya colaboración entre estudiantes o compañeros coincide con el estudio de Hamdan et al. (2021), quienes

indican que la interacción entre estudiantes sería un predictor significativo a la satisfacción del estudiante en la educación en línea. Lo mismo afirman Shim y Lee (2020), que en su estudio indican la importancia de las interacciones en el periodo de la enseñanza remota de emergencia de la COVID-19. Además, en el estudio de Sterling (2015), realizado en Estados Unidos con metodología mixta, evidencia que la interacción humana fue un predictor significativo de la satisfacción general de los estudiantes. Por otro lado, si bien la evidencia indica que en la educación en línea la falta de interacción es un motivo de insatisfacción (Cole et al., 2014), en Dumford y Miller (2018) evidencian que los estudiantes tienen dificultades para participar de clases en línea donde se requiere cooperación.

La quinta categoría, identificada como “servicio de apoyo”, está en línea con los autores Cao et al. (2020) y González et al. (2020). Ambos estudios señalan que la pandemia ha generado un impacto en el trabajo académico de los estudiantes, y es crítico el apoyo que reciben desde los administradores de las IES y desde los profesores. Además, el Banco Mundial (2020) indica que es necesario contar con recursos como banda ancha o dispositivos para apoyar el aprendizaje de los estudiantes durante la COVID-19.

La sexta categoría identificada se refiere al “acceso al servicio en línea”. Respecto a los aspectos satisfactorios son consistente con el estudio de Chen et al. (2020), quienes indican que la disponibilidad de la plataforma tiene la mayor influencia en la satisfacción del usuario, como los estudiantes. También, el aprendizaje en línea puede satisfacer a estos usuarios al determinar la calidad y utilidad de la lección, los servicios que entrega la plataforma web, el valor de la plataforma y el nivel de logro estimado (Özgen y Reyhan, 2020). Por otro lado, respecto a los aspectos insatisfactorios, coinciden con Bolliger (2004), quien indica que la tecnología es uno de los principales factores que influyen en la satisfacción de los estudiantes. Así también para Bickle et al. (2019), quienes informan las percepciones de los estudiantes sobre la calidad del curso dependen en gran medida del interfaz con sus instructores.

Por último, en la categoría identificada como “calidad-precio” se percibe una diferencia entre aspectos satisfactorios e insatisfactorios, pero Özgen y Reyhan (2020) concluyeron que el aprendizaje en línea puede satisfacer a los estudiantes tanto si se refiere a la calidad y utilidad del curso, como también al valor de la plataforma y al nivel del logro estimado.

5. Conclusión

Las investigaciones de satisfacción e insatisfacción de estudiantes en las IES proporcionan una gran ventaja al conocer qué es lo importante para ellos. La satisfacción es

un factor crítico que contribuye a los resultados de estudiantes en los cursos en línea (Hamdan et al., 2021), lo que en tiempos de enseñanza remota de emergencia de la COVID-19 parece ser un contexto oportuno para conocer la situación de los estudiantes y, por ende, generar antecedentes para estar preparados para situaciones similares en el futuro. Así como lo indica Toquero (2020), las IES deben aprovechar para monitorear datos y documentar la experiencia del servicio que se le entrega a estudiantes en sus distintos programas.

Este estudio contribuye teóricamente a la literatura de satisfactores e insatisfactores de estudiantes en las IES, y a la literatura de educación superior en tiempos de enseñanza remota de emergencia producto de la COVID-19 porque, según la revisión de literatura aquí efectuada, no existen antecedentes desde la perspectiva estudiantil que estudien este fenómeno utilizando la teoría de Herzberg. Además, esta investigación responde a los estudios de Toquero (2020), Mohammed et al. (2020) y Fatoni et al. (2020), quienes realizan un llamado a investigar a los estudiantes durante la enseñanza remota de emergencia de la COVID-19. De esta manera, este estudio científico documenta información que destaca siete categorías de satisfacción e insatisfacción de los estudiantes durante la enseñanza remota de emergencia de la COVID-19.

Por lo tanto, este estudio también posee implicaciones prácticas. Primero, aporta a las IES participantes de esta investigación a considerar aspectos de satisfacción e insatisfacción en sus estudiantes, dado que pueden existir diferentes percepciones en el escenario de enseñanza remota de emergencia producto de la COVID-19. También, aporta en específico a las IES participantes de este estudio, porque identifica aquellos aspectos satisfactorios e insatisfactorios por los estudiantes que son útiles para poder analizar el servicio entregado durante la enseñanza remota de emergencia producto de la COVID-19, tanto en las universidades privadas como en las públicas. Igualmente, estos hallazgos permitirán establecer medidas en las IES y en los tomadores de decisiones a una mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual permitirá que las IES participantes de este estudio puedan prepararse a eventos futuros de incertidumbre, como a futuras enfermedades, conflictos bélicos y/o desastres naturales. Por lo tanto, estos hallazgos son relevantes para otros investigadores que estudian estas temáticas, al conocer dichos factores de satisfacción e insatisfacción. Por otro lado, el hecho de que las IES y el equipo educativo, ya sean administradores, profesores y estudiantes, conozcan sus factores de satisfacción e insatisfacción permitirá que estén más preparados para no detener la educación en un futuro y continuar así con el proceso de enseñanza- aprendizaje cualquiera sea el escenario.

Las limitaciones de este estudio se refieren al contexto de un solo país de América Latina. Por ende, futuras investigaciones podrían considerar otros contextos como, por ejemplo, incorporar en la muestra más países de América Latina. Además, en el futuro se podrían implementar entrevistas presenciales, a diferencia de este estudio, que fue vía telefónica por el contexto de la COVID-19, lo cual no deja evidenciar el lenguaje no verbal de los estudiantes. Otra mejora en estudios posteriores podría ser considerar datos longitudinales que permitan realizar estudios en distintas instancias de la pandemia de la COVID-19. Finalmente, se podría complementar con datos cuantitativos que permitan verificar la consistencia de cada una de las categorías y subcategorías identificadas en este estudio referidas a la satisfacción e insatisfacción del estudiante en el periodo de enseñanza remota de emergencia de la COVID-19 en las IES.

6. Agradecimientos

Se agradece a los 14 estudiantes que participaron de las entrevistas de este estudio, por su colaboración y paciencia en contar su experiencia en el periodo de la enseñanza remota de emergencia de la COVID-19.

7. Referencias

- Adnan, Muhammad., and Anwar, Kainat. (2020). Online Learning amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Online Submission*, 2(1), 45-51. doi: <http://www.doi.org/10.33902/JPSP.%202020261309>
- Affouneh, Saida., Salha, Soheil., and Khlaif, Zuheir. (2020). Designing quality e-learning environments for emergency remote teaching in coronavirus crisis. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 11(2), 135-137. doi: <http://doi.org/10.30476/IJVLMS.2020.86120.1033>
- Ali, Afzaal., and Ahmad, Israr. (2011). Key factors for determining students' Satisfaction in distance learning courses: A study of Allama Iqbal Open University. *Contemporary Educational Technology*, 2(2), 118-134. doi: <https://doi.org/10.30935/cedtech/6047>
- Anderson, Shannon., Pearo, Lisa Klei., and Widener, Sally K. (2008). Drivers of Service Satisfaction: Linking Customer Satisfaction to the Service Concept and Customer Characteristics. *Journal of Service Research*, 10(4), 365-381. <https://bit.ly/3CQfr4o>
- Bickle, Marianne C., Rucker, Ryan D., and Burns, Katherine Annette. (2019). Online learning: Examination of attributes that promote student satisfaction. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 22(1). <https://bit.ly/3y8EC08>

- Bolliger, Doris. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-learning*, 3(1), 61-67. <https://bit.ly/3y3DcDS>
- Bozkurt, Aras., and Sharma, Ramesh. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Braun, Virginia., and Clarke, Victoria. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. doi: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Budur, Taylan., Demir, Ahmet., and Cura, Fatih. (2021). University Readiness to Online Education during Covid-19 Pandemic. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 8(1), 180-200. doi: <http://doi.org/10.23918/ijsses.v8i1p180>
- Cabero-Almenara, Julio., y Llorente-Cejudo, Carmen. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus Virtuales*, 9(2), 25-34. <https://bit.ly/3pqx092>
- Cadotte, Ernest., and Turgeon, Normand. (1988). Key factors in guest satisfaction. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 28(4), 44-51. doi: <https://doi.org/10.1177/001088048802800415>
- Cao, Wenjun., Fang, Ziwei., Hou, Guoqiang., Han, Mei., Xu, Xinrong., Dong, Jiaxin., and Zheng, Jianzhong. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Celik, Bilal., Ozden, Kemal., and Dane, Senol. (2020). The Effects of COVID-19 Pandemic Outbreak on the Household Economy. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 8(4), 51-56. <https://bit.ly/3nQENuq>
- Chen, Tinggui., Peng, Lijuan., Yin, Xiaohua., Rong, Jingtao., Yang, Jianjun., and Cong, Guodong. (2020). Analysis of User Satisfaction with Online Education Platforms in China during the COVID-19 Pandemic. *Healthcare*, 8(3), 200. doi: <https://doi.org/10.3390/healthcare8030200>
- Cohen, Louis., Manion, Lawrence., and Morrison, Keith. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). New York, NY: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203224342>
- Cole, Michele., Shelley, Daniel., and Swartz, Louis. (2014). Online instruction, e-learning, and student satisfaction: A three year study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(6). doi: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i6.1748>
- Corbin, Juliet., and Strauss, Anselms. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing* (4th ed.). Sage Publications. <https://bit.ly/2SFxidg>

- Crawford, Joseph., Butler-Henderson, Kerryn., Rudolph, Jürgen., Malkawi, Bashar., Glowatz, Matt., Burton, Rob., Magni, Paola., and Lam, Sophia. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Teaching & Teaching*, 3(1), 1-20. doi: <http://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Croxton, Rebecca. (2014). The role of interactivity in student satisfaction and persistence in online learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 314. <https://bit.ly/3w5m6Ep>
- DeShields, Oscar., Kara, Ali., and Kaynak, Erdener. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory. *International journal of educational management*, 19(2), 128-139. doi: <https://doi.org/10.1108/09513540510582426>
- Douglas, Jacqueline., Douglas, Alexander., McClelland, Robert., and Davies, John. (2015). Understanding student satisfaction and dissatisfaction: an interpretive study in the UK higher education context. *Studies in Higher Education*, 40(2), 329-349. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842217>
- Dumford, Amber., and Miller, Angie. (2018). Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), 452-465. doi: <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9179-z>
- Edvardsson, Bo., and Roos, Inger. (2001). Critical incident techniques: Towards a framework for analysing the criticality of critical incidents. *International Journal of Service Industry Management*, 12(3), 251-268. doi: <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005520>
- Elliot, Kevin., and Shin, Dooyoung. (2002). *Student satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept*. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209. doi: <https://doi.org/10.1080/1360080022000013518>
- Fatoni, Arifiati Nurce., Nurkhayati, Ety., Nurdiawati, Ela., Fidziah., Pamungkas Giantoro., Adha, Suhroji., Irawan, Purwanto Agus., Julyanto, Octoberry., and Azizi, Enji. (2020). University students online learning system during Covid-19 pandemic: Advantages, constraints and solutions. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(7), 570-576. doi: <https://doi.org/10.31838/srp.2020.7.81>
- Fawaz, Mirna., and Samaha, Ali. (2021). E-learning: Depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine. *Nursing Forum*, 56(1), 52-57. doi: <https://doi.org/10.1111/nuf.12521>
- Flanagan, John. (1954). The critical incident technique. *Psychological bulletin*, 51(4), 327. doi: <https://doi.org/10.1037/h0061470>
- García-Peñalvo, Francisco., y Corell, Alfredo. (2020). La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98. <https://bit.ly/3xXaYe2>

- García-Peñalvo, Francisco., Corell, Alfredo., Abella-García, Victor., y Grande, Mario. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 12. doi: <http://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Gonzalez, Teresa., De La Rubia, M. Angeles., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, Laia., Fort, Santi., and Gomez-Monivas, Sacha. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PloS one*, 15(10), e0239490. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>
- Gremler, Dwayne. (2004). The Critical Incident Technique in Service Research. *Journal of Service Research*, 7(1), 65–89. doi: <https://doi.org/10.1177/1094670504266138>
- Hamdan, Khaldoun., Al-Bashaireh, Ahmand., Zahran, Zainab., Al-Daghestani, Amal., Samira, AL-Habashneh., and Shaheen, Abeer. (2021). University students' interaction, Internet self-efficacy, self-regulation and satisfaction with online education during pandemic crises of COVID-19 (SARS-CoV-2). *International Journal of Educational Management*, 35(3), 713-725. doi: <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2020-0513>
- Hasan, Najmul., and Bao, Yukun. (2020). Impact of “e-Learning crack-up” perception on psychological distress among college students during COVID-19 pandemic: A mediating role of “fear of academic year loss”. *Children and Youth Services Review*, 118, 105355. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105355>
- Herzberg, Frederick A., Mausner, Bernard., and Snyderman, Barbara. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Hodges, Tracey., Kerch, Cailin., and Fowler, Melisa. (2020). Teacher Education in the Time of COVID-19: Creating Digital Networks as University-School-Family Partnerships. *Middle Grades Review*, 6(2). <https://bit.ly/3Aa6t1y>
- Holloway, Betsy., and Beatty, Sharon (2008). Satisfiers and dissatisfiers in the online environment: A critical incident assessment. *Journal of service research*, 10(4), 347-364. doi: <https://doi.org/10.1177/1094670508314266>
- Johnston, Robert. (1995). The determinants of service quality: satisfiers and dissatisfiers. *International Journal of Service Industry Management*, 6(5), 53-71. doi: <https://doi.org/10.1108/09564239510101536>
- Loton, Daniel., Parker, Philip., Stein, Cameron., and Gauci, Sally. (2020). Remote learning during COVID-19: Student satisfaction and performance. doi: <https://doi.org/10.35542/osf.io/n2ybd>
- Maqbool, Saima; Ismail, Shaik Abdul Malik Muhamed., and Maqbool, Saira. (2020). Correlational study between learning motivation and satisfaction in online courses. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8(1), 716-724. doi: <https://doi.org/10.18510/hssr.2020.8186>
- Miles, Matthew., Huberman, Michael., and Saldana, Johnny. (2019). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (4th ed.). Los Angeles: SAGE Publications.

- Mittal, Vikas., Kumar, Pankaj., and Tsiros, Michael. (1999). Attribute-level performance, satisfaction, and behavioral intentions over time: a consumption-system approach. *Journal of Marketing*, 63(2), 88-101. doi: <https://doi.org/10.1177/002224299906300206>
- Mohammed, Kurdistan Salih., Rashid, Chnar Abdullah., Salih, Hajar Abdulaqdir., and Budur, Taylan. (2020). The role of online teaching tools on the perception of the students during the lockdown of Covid-19. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 7(3), 178-190. doi: <http://doi.org/10.23918/ijsses.v7i3p178>
- Muthuprasad, Thiyaharajan., Aiswarya, S., Aditya, K. S., and Jha, Girish Kumar. (2021). Students' perception and preference for online education in India during COVID-19 pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*, 3(1), 100101. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100101>
- Özgen, Carner., and Reyhan, Servet. (2020). Satisfaction, utilitarian performance and learning expectations in compulsory distance education: A test of mediation effect. *Educational Research and Reviews*, 15(6), 290-297. doi: <http://doi.org/10.5897/ERR2020.3995>
- Redmann, Donna. H., Lambrecht, Judith J., and Stitt-Gohdes, Wanda L. (2000). The critical incident technique: A tool for qualitative research. *Delta Pi Epsilon Journal*, 42(3), 132. <https://bit.ly/3AnECv8>
- Rogowska, Aleksandra., Kuśnierz, Cezary., and Bokszczanin, Anna. (2020). Examining Anxiety, Life Satisfaction, General Health, Stress and Coping Styles During COVID-19 Pandemic in Polish Sample of University Students. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 797-811. doi: <https://doi.org/10.2147/prbm.s266511>
- Shapira-Lishchinsky, Orly. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and teacher education*, 27(3), 648-656. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003>
- Shim, Tae Eun., and Lee, Song Yi. (2020). College students' experience of emergency remote teaching due to COVID-19. *Children and Youth Services Review*, 199, 105578. doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105578>
- Sterling, Kenneth. (2015), *Student Satisfaction with Online Learning*. UC Santa Barbara, California. <https://bit.ly/3qBCYkV>
- Tam, Maureen. (2001). Measuring quality and performance in higher education. *Quality in higher Education*, 7(1), 47-54. doi: <https://doi.org/10.1080/13538320120045076>
- Toquero, Cathy. (2020). Challenges and Opportunities for Higher Education Amid the COVID-19 Pandemic: The Philippine Context. *Pedagogical Research*, 5(4), em0063. doi: <https://doi.org/10.29333/pr/7947>
- Wang, Guanghai., Zhang, Yunting., Zhao, Jin., Zhanh, Jun., and Jianh, Fan. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. doi: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)

World Bank [Banco Mundial]. (2020). Remote Learning and COVID-19 The use of educational technologies at scale across an education system as a result of massive school closings in response to the COVID-19 pandemic to enable distance education and online learning. Recuperado de <https://bit.ly/3jy1vnW>

Xu, Wen., and Zammit, Katina. (2020). Applying thematic analysis to education: A hybrid approach to interpreting data in practitioner research. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-9. doi: <https://doi.org/10.1177/1609406920918810>

8. Anexo

Entrevista a estudiantes de IES en enseñanza remota de emergencia en tiempos de la COVID-19

Parte 1. Demográficas

¿Cuál es su edad?, género, ¿en qué institución estudia?, ¿qué carrera estudia?, antes del COVID-19 ¿solía cursar asignaturas en formato online?

Parte 2. Satisfactores e insatisfactores en tiempos de la COVID-19

Pensando en el proceso de educación universitaria en formato en línea que enfrentó durante el periodo 2020 producto de la COVID-19. Piense en un momento entre marzo a diciembre del 2020 en el que tuvo un incidente (situación o acontecimiento) extremadamente satisfactorio e insatisfactorio con respecto a como estudiante durante este período de estudios online por causa de la COVID-19. Describa: ¿qué sucedió durante este incidente? ¿cómo lo hizo sentir? ¿por qué fue este incidente satisfactorio/insatisfactorio para usted?

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

