

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**  
**FACULTAD DE GESTIÓN Y ALTA DIRECCIÓN**



**La gestión de la experiencia de la educación remota por  
emergencia y el nivel de satisfacción en los estudiantes de pre-grado.  
Caso: Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del  
Perú**

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Gestión con mención en  
Gestión Empresarial presentada por:

SOTO BERMUDEZ, Solenka Stephany  
VALDIVIESO CHUDAN, Alexandra Rubi

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Gestión con mención en  
Gestión Empresarial presentada por:

TALLEDO PEÑA, Diego Alberto

Asesorados por: Dra. Marta Lucia Tostes Vieira

Lima, marzo del 2021

La tesis

**La gestión de la experiencia de la educación remota por emergencia y el nivel de satisfacción en los estudiantes de pre-grado. Caso: Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú**

ha sido aprobada por:

---

Dr. Juan Martín Beaumont Frañowsky  
[Presidente del Jurado]

---

Dra. Marta Lucía Tostes Vieira  
[Asesor Jurado]

---

Mgtr. Christian Pierre Aste Leon  
[Tercer Jurado]

Dedico este logro principalmente a mis padres, Olinda y Germán, por el apoyo incondicional en cada etapa de mi vida, por ayudarme a crecer personal y profesionalmente, y por demostrarme que los sueños se cumplen. Ustedes son y serán siempre mi mayor inspiración, los amo. A mis hermanas, Candy y Angie, por ser las mejores compañeras de vida. A mis amigos, por su constante apoyo durante este proceso. Finalmente, a Alexandra y Diego, por su dedicación y compromiso. ¡Se logró!

**Solenka Soto**

Dedico la presente investigación a mis padres, Martha y Alberto, por darme la oportunidad de continuar mi vida profesional, por la confianza, comprensión y, sobre todo, el amor infinito y el apoyo incondicional brindado. A Nohelia, mi hermana, por su amor y soporte durante este proceso. También, agradecer a todos mis amigos y profesores que fueron parte de estos años de formación profesional. Finalmente, a mis compañeras en este camino, Alexandra y

Solenka,

¡Gracias totales!

**Diego Talledo**

Agradezco a Dios por darme la fuerza de cumplir mis metas. A mi familia, en especial a mis padres, Alexis y Willy, y a mi abuela Jenny, por ser mi soporte durante todos estos años y creer en mí, este logro es tan mío como suyo. A mis amigos de la universidad, porque con ellos fueron más llevaderos estos años. Y a Solenka y Diego, ¡Lo logramos!

**Alexandra Valdivieso**

Queremos agradecer, principalmente, a nuestra asesora de tesis la Dra. Marta Tostes por el apoyo brindado, la motivación constante y por la rigurosa exigencia durante este proceso de titulación. También, agradecemos a todas las personas que contribuyeron para el desarrollo de esta tesis, especialmente a las autoridades y alumnos de la Facultad de Derecho de la PUCP, y a la especialista, Kathrin Pfeifer, quien nos orientó en temas relacionados a la investigación y nos apoyó con su conocimiento. Por último, a la Facultad de Gestión por las enseñanzas que nos han permitido formarnos como gestores.



## TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	2
1. Problema empírico.....	2
2. Justificación.....	3
3. Problema de investigación.....	4
4. Preguntas de investigación .....	4
4.1. Pregunta general.....	4
4.2. Preguntas específicas.....	4
5. Objetivo de investigación.....	5
5.1. Objetivo general.....	5
5.2. Objetivos específicos.....	5
6. Modelo de gestión .....	5
7. Viabilidad .....	7
8. Limitaciones .....	8
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO .....	9
1. La gestión estratégica de las instituciones de educación superior.....	9
1.1. El proceso de la gestión estratégica en las IES.....	9
1.2. Tipologías de las IES.....	11
1.3. Modelo de Gobernanza.....	14
1.4. Valoración de los estudiantes para la elección de IES .....	17
1.5. Posicionamiento de las universidades en el mercado.....	18
1.6. La virtualización de la enseñanza superior.....	22
2. La gestión de la experiencia del estudiante .....	25
2.1. Enfoque tradicional del marketing .....	25
2.2. Marketing de servicios .....	26
2.3. Marketing de experiencias.....	28
3. La gestión de la calidad de las instituciones de educación superior .....	32
3.1. Calidad educativa .....	32

3.2. Factores considerados en la calidad educativa .....	35
3.3. Herramientas de evaluación de la calidad educativa .....	36
3.4. Satisfacción del usuario .....	39
CAPÍTULO 3: MARCO CONTEXTUAL .....	50
1. Impacto del COVID-19 en la educación a nivel mundial.....	50
2. Tendencias de educación superior a nivel internacional .....	52
3. La educación superior en el Perú.....	55
3.1. Marco legal de las instituciones de educación superior.....	57
3.2. Regulación de la calidad de las Instituciones de Educación Superior.....	58
3.3. Posicionamiento de las universidades en el mercado.....	64
3.4. Tendencias recientes en las instituciones de educación superior en el Perú .....	67
4. Sujeto de estudio: Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú...	70
4.1. Análisis interno de la institución .....	70
4.2. Posicionamiento de la institución en el mercado.....	76
CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	81
1. Alcance.....	81
2. Enfoque.....	82
3. Diseño metodológico.....	84
4. Estrategia general de la investigación.....	86
5. Selección de las unidades de observación .....	87
6. Técnicas de recolección de información.....	89
6.1. Técnicas cualitativas .....	89
6.2. Técnicas cuantitativas .....	90
7. Técnicas de análisis de información .....	95
CAPÍTULO 5: MARCO ANALÍTICO.....	98
1. Análisis cualitativo .....	98
2. Análisis cuantitativo .....	106
2.1. Características generales la muestra.....	106
2.2. Análisis descriptivo .....	108

2.3. Análisis factorial.....	112
2.4. Análisis correlacional.....	115
CONCLUSIONES .....	122
RECOMENDACIONES .....	125
REFERENCIAS .....	128
ANEXO A: Matriz de consistencia.....	138
ANEXO B: Matriz de levantamiento de información.....	143
ANEXO C: Guía de entrevistas a representante de la FADE .....	147
ANEXO D: Guía de entrevistas a representante del CF FADE .....	148
ANEXO E: Guía de entrevistas a experta .....	149
ANEXO F: Guía de entrevistas semi-estructuradas a estudiantes.....	150
ANEXO G: Encuesta a estudiantes.....	153
ANEXO H: Consentimientos Informados.....	160
ANEXO I: Plan de trabajo 2020-1 .....	161
ANEXO J: Tendencias de digitalización de la educación virtual .....	162
ANEXO K: Orientaciones generales para la virtualización de las IES, Perú, 2020.....	164
ANEXO L: Dimensiones para la evaluación del aprendizaje digital.....	167
ANEXO M: Malla curricular FADE PUCP, 2018.....	169
ANEXO N: Informe Bibliométrico.....	170
.....	

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Clasificación de universidad pública y universidad privada.....	13
Tabla 2: Clasificación de universidades propuesta por Muñoz y Blanco, 2013 .....	13
Tabla 3: Factores relevantes en el proceso de decisión de los estudiantes.....	18
Tabla 4: Criterios en los rankings ARWU y QS, 2010 .....	21
Tabla 5: Comparación de conceptos de educación .....	24
Tabla 6: Características de los servicios.....	26
Tabla 7: Características del marketing tradicional y el marketing.....	28
Tabla 8: Dimensiones de la calidad del modelo SERVQUAL, 1991.....	37
Tabla 9: Modelo de medición de la CSP en entornos de educación virtual.....	38
Tabla 10: Subdimensiones e indicadores de las variables de satisfacción de los alumnos en el cuestionario SEUE.....	45
Tabla 11: Escala de valoración del cuestionario SEUE .....	46
Tabla 12: Dimensiones Teóricas e Indicadores de la Variable Satisfacción Estudiantil.....	47
Tabla 13: Estudiantes que no asisten a la escuela debido al cierre de escuelas a nivel nacional (millones), por región y nivel de Objetivo de Desarrollo Sostenible de Educación. ....	51
Tabla 14: Estudiantes afectados en la región Latinoamérica y el Caribe, 2020 (personas) .....	52
Tabla 15: Condiciones básicas de calidad de la educación superior en el Perú, 2015 .....	61
Tabla 16: Perú: Ranking de las carreras más demandadas en 2008 y Ranking de las carreras demandadas en el futuro .....	66
Tabla 17: PUCP: Las distintas internacionalizaciones, 2017.....	68
Tabla 18: Facultad de Derecho de la PUCP: objetivos, metas e indicadores. Plan Estratégico 2015-2021 .....	71
Tabla 19: Criterios de evaluación del CNA, 2020 .....	74
Tabla 20: Beneficios de la acreditación internacional, 2015.....	76
Tabla 21: Posicionamiento de la FADE de la PUCP en el ranking Qs by Subject, región Latinoamérica, 2017-2019 .....	77
Tabla 22: Facultad de Derecho de la PUCP: promedio obtenido en ranking de QS by Subject, 2019 .....	77
Tabla 23: Ranking de los egresados mejores pagados de la carrera de Derecho, 2019 .....	78
Tabla 24: Presencia de la FADE PUCP en el mercado legal peruano, 2018 .....	79
Tabla 25: Enfoques en la investigación.....	83
Tabla 26: Herramientas cualitativas a emplear en la investigación .....	90
Tabla 27: Herramientas cuantitativas a emplear en la investigación .....	90
Tabla 28: Ejes temáticos de la investigación.....	91
Tabla 29: División del cuestionario .....	91
Tabla 30: Factores evaluados en la gestión de la experiencia educativa virtual .....	92

Tabla 31: Rango de Lickert utilizado en la sección 5 de la investigación .....	94
Tabla 32: Rango de Lickert utilizado en la sección 6 de la investigación .....	95
Tabla 33: Rango de Lickert empleado para la sección 7 de la investigación.....	95
Tabla 34: FADE: Perfil del entrevistado(a), 2020 .....	98
Tabla 35: FADE: Capacitación de profesores, 2020 .....	99
Tabla 36: FADE: Dinámica de clases, 2020 .....	99
Tabla 37: FADE: Canales de Comunicación, 2020 .....	100
Tabla 38: FADE: Sistema de evaluación, 2020 .....	102
Tabla 39: FADE: Implementación de plataforma, 2020 .....	102
Tabla 40: FADE: Resumen de análisis de variables de la educación remota por emergencia..	104
Tabla 41: FADE: Retiro de cursos de los estudiantes, 2020-1 (porcentaje) .....	108
Tabla 42: FADE: Comparación entre estudiantes a favor y personas en contra, 2020 .....	111
Tabla 43 Comparación de la satisfacción de los grupos en contra y a favor, 2020 (porcentaje) .....	112
Tabla 44: Resultados de las pruebas de KMO y Barlett para esta investigación .....	113
Tabla 45: Resultados de la varianza total explicada para esta investigación .....	113
Tabla 46: Resultados de la matriz de componente rotado para esta investigación.....	114
Tabla 47: Resultados de la evaluación de factores para la investigación.....	115
Tabla 48: Promedios por factor.....	118
Tabla 49: Correlaciones entre los factores evaluados y la variable de satisfacción .....	119
Tabla 50: Método Lineal de Regresión de Variables .....	120

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Criterios base para definición de la universidad.....	12
Figura 2: Modelo de Gobernanza.....	15
Figura 3: Modelo de experiencia del cliente de Pine y Gilmore, 1998.....	29
Figura 4: Los cinco pasos del marco de trabajo de CEM.....	31
Figura 5: Significados de calidad en el ámbito educativo, 1999.....	33
Figura 6: Dimensiones de la calidad de experiencia (QoE).....	34
Figura 7: Niveles de Satisfacción.....	42
Figura 8: Clausura nacional de instituciones educativas, Julio 2020.....	50
Figura 9: Evolución del número de universidades, 1995-2015.....	55
Figura 10: Universidades por departamento en el Perú, SUNEDU, informe bienal 2015.....	56
Figura 11: Universidades licenciadas en Perú a diciembre del 2019.....	56
Figura 12: La educación superior universitaria, 1551-2015.....	58
Figura 13: Perú: Antecedentes de la Ley Universitaria, 2014.....	58
Figura 14: Pilares del sistema de aseguramiento de la calidad en Perú.....	60
Figura 15: Perú: Relación de dimensiones y factores del modelo de acreditación de programas de estudios universitarios.....	63
Figura 16: Perú: Relación de dimensiones y factores del modelo de acreditación institucional.....	63
Figura 17: Perú: Ranking de las mejores, 2019.....	64
Figura 18: Ranking QS Mundial: posición de la PUCP, 2021.....	65
Figura 19: Ranking QS Mundial 2017-2021: Puntajes obtenidos por la PUCP.....	66
<b>Figura 20: Organigrama de la Facultad de Derecho de la PUCP, 2017.....</b>	<b>71</b>
Figura 21: Proceso de Acreditación de la FADE PUCP.....	75
Figura 22: Facultad de Derecho PUCP: docentes y egresados, 2018.....	78
Figura 23: Esquema de desarrollo metodológico.....	81
Figura 24: Esquema de correlación de variables.....	82
Figura 25: Etapas de investigación.....	85
Figura 26: Fórmula del tamaño de muestra.....	88
Figura 27: FADE: Ocupación de los estudiantes, 2020-1 (porcentaje).....	106
Figura 28: FADE: Distribución de los estudiantes según el ciclo de estudio, 2020-1 (porcentaje).....	107
Figura 29: FADE: Cursos llevados por los estudiantes, 2020-1 (porcentaje).....	107
Figura 30: FADE: Predisposición de los estudiantes frente a las clases remotas por emergencia, 2020-1 (porcentaje).....	109
Figura 31: FADE: Percepción de la educación virtual de los estudiantes en contra, 2020-1 (porcentaje).....	110
Figura 32: FADE: Percepción de la educación virtual de los estudiantes a favor, 2020-1.....	110

Figura 33: Evaluación promedio del servicio académico ..... 116

Figura 34: Evaluación promedio del servicio administrativo ..... 117

Figura 35: Evaluación promedio del servicio o actividades complementarias ..... 117

Figura 36: Gráfico de dispersión de las variables de esta investigación ..... 119



## LISTA DE ACRÓNIMOS Y SIGLAS

AMA	<i>American Marketing Association</i>
CSP	Calidad del Servicio Percibido
CBC	Condiciones Básicas de Calidad
CNA	Consejo Nacional de Acreditación
CEM	<i>Customer Experience Management</i>
DAPE	Dirección Académica de Planeamiento y Evaluación
EVA	Entorno Virtual de Aprendizaje
FADE	Facultad de Derecho
IES	Instituciones de Educación Superior
MEF	Ministerio de Economía y Finanzas
MINEDU	Ministerio de Educación
OMS	Organización Mundial de la Salud
PAC	Plan de Aseguramiento de Calidad
PEDE	Plan Estratégico de Derecho
PUCP	Pontificia Universidad Católica del Perú
RAE	Real Academia Española
RPU	Red Peruana de Universidades
SBC	Sistema de Calidad Básica
SEU	Satisfacción Estudiantil Universitaria
SUNEDU	Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria
SINEACE	Sistema Nacional de Evaluación Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa

THE *Times Higher Education*

TIC Tecnologías de la Información

T2B *Top Two Box*

UNESCO *United Nations Educational Scientific and Culture Organisation*



## RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación tiene por objetivo analizar la gestión de la experiencia educativa de los alumnos de la Facultad de Derecho (FADE) de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), durante el contexto de educación remota por emergencia mediante una metodología adaptada a los requerimientos del caso de estudio. Para el análisis de la investigación se tomó en consideración tres ejes temáticos de las ciencias de la gestión: gestión estratégica, gestión de la experiencia y gestión de la calidad.

El alcance de la investigación es descriptivo y correlacional. Asimismo, para este estudio se empleó un enfoque de investigación mixto, donde se recolectó y analizó datos tanto cualitativos como cuantitativos. De esta manera, el proceso metodológico se llevó a cabo en dos etapas: la primera corresponde al enfoque cualitativo, donde se realizaron entrevistas a los alumnos y representantes de la FADE, y a especialistas en los temas de educación virtual, con el objetivo de analizar la situación actual del sujeto de estudio y determinar las variables más críticas a ser evaluadas en la posterior etapa; y en la segunda etapa se realizó una investigación cuantitativa con un alcance correlacional, donde se evalúa la correlación entre las variables de la gestión de la experiencia de la educación remota por emergencia y el nivel de satisfacción de los estudiantes, para lo cual se aplicaron encuestas a los estudiantes de la FADE.

De este modo, la investigación permite conocer los factores de la gestión de la experiencia de la educación remota por emergencia más críticos para la satisfacción de los alumnos FADE, esperando así, poder contribuir y brindar información valiosa a la FADE para la generación de estrategias e implementaciones que beneficien a la comunidad de Derecho PUCP y a la universidad en general.

Finalmente, la investigación dio como resultado que las variables evaluadas de la gestión de la experiencia educativa remota por emergencia tienen una relación lineal positiva con la variable de satisfacción de los estudiantes de los alumnos de pre-grado de la FADE PUCP, por lo que se debe considerar implementar una adecuada gestión de la experiencia para cumplir con las expectativas de los estudiantes.

## INTRODUCCIÓN

La investigación parte de la incertidumbre generada por el contexto de la pandemia COVID-19 que ha impactado en la gestión de las Instituciones de Educación Superior (IES) y generó un retraso en el inicio de las clases de manera presencial a nivel mundial (UNESCO, 2020a). Ante esta nueva situación las IES han tenido que adaptarse de manera rápida a las circunstancias, adecuando un servicio presencial a la realidad virtual.

Esta investigación tiene por objetivo principal evaluar el servicio de educación de la FADE, a partir de la gestión de la experiencia, para medir el nivel de satisfacción de los alumnos de pre-grado en un contexto de educación remota por emergencia. Para el cumplimiento de los objetivos planteados se empleó un análisis bibliográfico y un estudio de campo, sobre el cual se realizó un análisis estadístico descriptivo y correlacional e interpretación de hallazgos.

Así mismo, el presente informe está dividido en cinco capítulos. En el primer capítulo se aborda el planteamiento y justificación de la investigación, incluyendo las preguntas y objetivos que se buscan responder con este trabajo. En el segundo capítulo, se desarrolla el marco teórico de los tres ejes de gestión: gestión estratégica, gestión de la experiencia y gestión de la calidad, y se definió los autores más relevantes para la investigación. El tercer capítulo corresponde al marco contextual, en este se analiza el contexto del sujeto de estudio durante la emergencia sanitaria originada por el COVID-19. En el cuarto capítulo, se plantea el marco metodológico, donde se define la metodología escogida para la segunda parte de la investigación, referida al trabajo de campo. Finalmente, se desarrolla la discusión en torno a los hallazgos a la luz de la revisión bibliográfica y la aplicación de herramientas de investigación, y se presentan las conclusiones que sentaron las bases para las recomendaciones sobre la experiencia del estudiante de la FADE de la PUCP, destinadas a sus autoridades para que tomen las decisiones que correspondan.

## CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente trabajo de investigación, se busca analizar las principales variables de la gestión de la experiencia de la educación remota por emergencia y su relación con el nivel de satisfacción de los alumnos de pre-grado de la FADE, a partir del estudio de las estrategias implementadas por la FADE para asegurar la continuidad servicio educativo en un contexto de pandemia COVID-19.

En este capítulo se plantea el problema empírico, identificando la posibilidad de un estudio acerca de la experiencia del alumno en la FADE de la PUCP. Además, se justifica la importancia del tema seleccionado; se plantean las preguntas y los objetivos de investigación, tanto generales como específicos. Luego, se presenta los tres ejes de la ciencia de la gestión en los cuales está basada la presente investigación. Finalmente, se explica la viabilidad del tema en la coyuntura actual de COVID-19, respecto al acceso de la información del sujeto, haciendo énfasis en las limitaciones que se presentaron a lo largo de la elaboración de esta tesis.

### 1. Problema empírico

La coyuntura actual de pandemia COVID-19, forzó a un cambio urgente en las formas de interacción, adquisición y vinculación de las personas en todo el mundo. La educación no ha sido ajena a estos cambios, y en el contexto de pandemia, el servicio educativo se ha virtualizado en todos sus niveles, lo cual ha tenido impactos en las dinámicas estudiantiles (Gazzo, 2020). En el Perú, las clases virtuales y otras gestiones de las universidades están siendo reguladas por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), la cual, hasta el 10 de abril del 2020, ha recibido un total de 269 consultas acerca de los servicios educativos virtuales. Asimismo, la SUNEDU ha realizado el seguimiento a las propuestas de virtualización por emergencia de las universidades, asegurando el cumplimiento de estándares de calidad, y se ha verificado que 54 universidades peruanas (47 privadas y 7 públicas) han declarado su intención de adaptar sus servicios a la modalidad remota por emergencia, mientras que otras 33 universidades ya habrían iniciado las clases a distancia para el mes de abril del 2020.

En este contexto, la PUCP tomó la decisión de empezar las clases del ciclo 2020-1 el día 6 de abril del 2020 de manera virtual, por primera vez en la historia de la institución. Para el proceso de virtualización, se fomentó el uso de herramientas online como Zoom y la plataforma Paideia de la universidad, entre otras, que permitieron la conexión entre alumnos y profesores de manera virtual para así continuar con el servicio educativo (PuntoEdu, 2020). Sin embargo, según la entrevista realizada a la presidenta del Centro Federado de Derecho, Camila Swayne, las quejas por parte de los alumnos durante las primeras semanas de clases del ciclo 2020-1, han evidenciado

una molestia generada por el proceso de virtualización, el cual fue implementado de manera rápida y como respuesta de emergencia ante una situación no prevista.

A pesar de las dificultades que se presentan en la educación virtual en un contexto de pandemia, la PUCP sigue siendo reconocida a nivel nacional, posicionada como la universidad número 1 del país por diversos rankings, tales como el Ranking de Universidades-General 2019 (SUNEDU, 2019a). Profundizando en los indicadores tomados en cuenta por el ranking mencionado, estos están relacionados a diversos factores, tales como la internacionalización de la universidad, calidad educativa, prestigio institucional, plana docente, entre otros. No obstante, no existe un ranking reconocido como el ARWU o *The QS World University Rankings*, que considere como un factor relevante la opinión de los propios estudiantes respecto a la experiencia y al nivel de satisfacción de los mismos respecto al servicio educativo. La relevancia de medir la satisfacción de los estudiantes recae en que es indicador importante de la calidad del servicio educativo. Asimismo, en un estudio realizado en las universidades de post-grado de España, la gestión de la experiencia del estudiante ayudaría a mejorar el posicionamiento en los rankings de las universidades de post-grado. Según Fernández (2017) una eficiente gestión de la experiencia educativa está directamente relacionada con la satisfacción estudiantil y fidelidad hacia la universidad, su competitividad en el mercado y su capacidad de captación por la recomendación de sus estudiantes. Además, es un elemento diferenciador y se le reconoce como es una importante contribución al éxito global del estudiante.

Por tanto, para implementar con éxito la gestión de la experiencia, se requiere que la gestión estratégica de la institución evalúe la satisfacción del alumnado en relación al servicio educativo, tomando en cuenta no solo las variables académicas, sino también aquellas vinculadas al servicio educativo en sí, para asegurar el cumplimiento de los estándares de calidad.

A partir de lo expuesto, se identificó como problema empírico evaluar las variables que contribuirán de manera eficiente a la experiencia educativa en un contexto remoto por emergencia para así mantener un alto nivel de satisfacción de los estudiantes y el prestigio de la institución.

## **2. Justificación**

La justificación de la presente investigación recae en tres aspectos. En primer lugar, tiene una relevancia teórica, puesto a que el tema del COVID-19 es reciente y no se ha encontrado un estudio vigente que analice el modelo de gestión seleccionado tomando en cuenta las variables de la gestión de la experiencia de la educación virtual en un contexto de emergencia para determinar el nivel de satisfacción de los alumnos de pre-grado en el Perú, lo cual es importante para la gestión eficiente de las IES en un contexto de pandemia COVID-19. Por tanto, tiene un impacto no solo en las ciencias de la gestión sino también en el sector educativo, el cual guarda una

estrecha relación con el progreso del país, puesto que la educación tiene un impacto directo en los aspectos económicos, culturales y sociales, “el papel de las instituciones universitarias es de vital importancia, porque gracias al conocimiento teórico práctico que imparten sobre ciencia y tecnología, de innovación y avances científicos y tecnológicos; se convierten en fuente de poder y desarrollo” (INEI, 2015, p. 9). Asimismo, tiene relevancia práctica, debido a que uno de los objetivos de esta investigación es proponer estrategias desde la perspectiva de la gestión de la experiencia a ser implementadas en la FADE de la PUCP, la cual es una de las más importantes facultades de la universidad y una de las más reconocidas a nivel nacional por la formación de profesionales de alto nivel que ocupan cargos importantes tanto en el sector privado como público. De tal manera, se espera que con esta investigación se logre mejorar la gestión de la experiencia educativa remota por emergencia, y así lograr mayores reconocimientos y un mejor posicionamiento en el mercado educativo. Por último, la presente investigación permitirá concluir nuestra formación académica como gestores licenciados por la Facultad de Gestión y Alta Dirección.

### **3. Problema de investigación**

A partir del problema empírico, se considera necesario conocer la relación entre las variables de la gestión de la experiencia de la educación remota por emergencia aplicadas por la FADE de la PUCP y la satisfacción de sus estudiantes, e identificar las más relevantes desde la perspectiva de los alumnos, para así identificar los aspectos a mejorar en la gestión estratégica de la facultad y plantear posibles soluciones. Por tanto, el problema de investigación planteado es analizar la satisfacción de los estudiantes sobre la gestión de la experiencia de la educación remota por emergencia de la FADE de la PUCP, siendo la percepción de los alumnos un factor importante para la gestión eficiente del servicio educativo.

### **4. Preguntas de investigación**

#### **4.1. Pregunta general**

¿Cuál es la relación entre la gestión de la experiencia del estudiante y el nivel de satisfacción de los alumnos de la Facultad de Derecho de la PUCP en un contexto de educación remota de emergencia de la enseñanza superior?

#### **4.2. Preguntas específicas**

- ¿Qué relación identifica la bibliografía académica entre la gestión de la experiencia del estudiante y el nivel de satisfacción del alumno?
- ¿Cuáles son las tendencias de la gestión estratégica de las universidades de pre-grado en el Perú en el contexto de pandemia COVID-19?

- ¿Cuáles son los factores críticos de las áreas encargadas del servicio educativo y del bienestar estudiantil para la Facultad de Derecho de la PUCP?
- ¿Qué estrategias desde la perspectiva de la gestión de la experiencia del estudiante debería implementar la Facultad de Derecho de la PUCP?

## **5. Objetivo de investigación**

### **5.1. Objetivo general**

Determinar si existe una relación entre gestión de la experiencia del estudiante y el nivel de satisfacción de los alumnos de pre-grado de la Facultad de Derecho de la PUCP en un contexto de educación remota por emergencia de la enseñanza superior.

### **5.2. Objetivos específicos**

- Analizar la relación identificada por la bibliografía académica entre la gestión de la experiencia del estudiante y el nivel de satisfacción del alumno.
- Analizar las tendencias de la gestión estratégica de las universidades del país en el contexto de pandemia COVID-19.
- Evaluar los factores críticos de las áreas del servicio educativo y bienestar estudiantil para la Facultad de Derecho de la PUCP desde la perspectiva de los estudiantes.
- Determinar las estrategias bajo las perspectivas de la gestión de la experiencia del estudiante a implementar en la Facultad de Derecho de la PUCP.

## **6. Modelo de gestión**

La presente investigación está basada en tres ejes de las ciencias de la gestión: (1) la gestión estratégica en las universidades, (2) el *Customer Experience Management* (CEM), y (3) la gestión de la calidad educativa. La elección de estos ejes se sustenta en que los tres guardan relación: en primer lugar, la gestión estratégica se seleccionó como marco bibliográfico, ya que es vital para la adecuada gestión de la experiencia del estudiante, gestión de la calidad y el logro de los objetivos de la institución; en segundo lugar, la gestión de la experiencia del servicio educativo se relaciona con la percepción de los estudiantes sobre la calidad de las IES; por último, la gestión de la calidad evaluará el nivel de satisfacción de los alumnos.

Respecto al primer eje seleccionado, la gestión estratégica es el proceso mediante el cual las instituciones establecen objetivos y medios para alcanzarlos, teniendo en cuenta el contexto en el que se desenvuelven y sus tendencias. En el sector educativo, Llinàs-Audet, Giroto y Solé (2011) afirman que el entorno en el que se desenvuelven las IES es dinámico, pues se han dado importantes cambios a nivel demográfico, social, tecnológico, económico y de competitividad,

que afectan a las instituciones y a su gestión. Por esta razón la implementación de las herramientas de gestión al sector educativo es vital, ya que el uso de la gestión estratégica tiene como objetivo ayudar a las organizaciones a adaptarse de manera rápida a los cambios de su entorno.

En segundo lugar, se eligió el eje de gestión de la experiencia, debido a que puede ser adaptado y aplicado a diferentes campos: “El *Customer Experience Management*, entendido como una forma de generar ayuda al cliente, es aplicable a cualquier sector de actividad” (Alfaro, 2011, p.18). Además, la aplicación de este modelo de gestión enfocado en el cliente ha beneficiado en distintos aspectos a las organizaciones, inclusive en instituciones del sector educativo.

Los modelos de gestión enfocados en el ‘cliente’ han permitido a muchas organizaciones lograr rendimientos financieros, aumento de la rentabilidad, fortalecimiento de la imagen corporativa y, la fidelidad del usuario del bien o servicio. Esta lógica de mercado, que gobierna el actual sistema económico, ha permeado a la Universidad, permitiendo que enunciados corporativos rijan los sistemas de gestión de las Instituciones de Educación Superior en aras de alcanzar mayor cobertura (Díaz & Cortes, 2014, p. 2).

Así mismo, según Caridad, Castellano y Hernández (2015), la importancia de la aplicación de metodología CEM en las universidades recae en que estas deben de enfocarse en brindar un servicio de excelencia relacionado a la experiencia, lo cual les permite mantener no solo un estándar de calidad, sino también un buen indicador de satisfacción en los estudiantes.

Es necesario aclarar que si bien el modelo seleccionado emplea el término cliente (*customer*), esta investigación se centra en la experiencia de los estudiantes, para lo cual será necesario definir el concepto estudiante a ser empleado en la presente investigación. Mejías y Martínez (2009) reconocen la complejidad del concepto estudiante, debido a que, si bien éste es usuario del servicio educativo, también es un “cliente” de la organización, en relación a los servicios adicionales que esta brinda:

Aun cuando existe un debate concerniente a la exclusividad de tratar al estudiante como cliente principal en los procesos educativos, la mayoría de los autores han coincidido en que deben determinarse sus expectativas y necesidades. Las instituciones de educación superior, como cualquier otra organización de servicio, ha de estar orientada a mantener y mejorar continuamente la satisfacción de los servicios a los clientes. (p. 30)

Fernández (2017) también hace referencia al estudiante como un cliente, “El uso del término ‘experiencia del estudiante’, nos recuerda que, aunque los estudiantes son educandos y una parte clave de la comunidad universitaria, también son clientes con expectativas cada vez más altas sobre los servicios de la universidad”. (Fernández, 2017. s/p)

En base a la revisión bibliográfica y de acuerdo a los objetivos planteados, se empleará la terminología ‘experiencia del estudiante’, teniendo en cuenta que los estudiantes no son clientes ni consumidores corrientes de las universidades debido al carácter propio del servicio de educación y del contexto organizacional, pero sí son usuarios del servicio educativo y de los servicios complementarios ofrecidos por las IES.

Por último, se seleccionó el eje de la gestión de la calidad educativa, puesto a que es la base del servicio educativo, el cual debe de asegurar que se cumplan estándares de calidad. Respecto al concepto de calidad, diversos autores coinciden a que es un término bastante más subjetivo que objetivo, y que está basado en la percepción del cliente.

Ahora la calidad se define y mide en términos de percepción de calidad por el consumidor y no por la empresa, asumiendo así que la calidad reside en los ojos de quien la contempla. La empresa deberá centrar su atención en las expectativas de los clientes para intentar satisfacerlas o superarlas con su producto (Camisón, Cruz & González, 2006).

En cuanto al concepto de calidad educativa, es necesario que las universidades cumplan con ciertas normas, que están establecidas en el sector y por la ley, y estándares para cumplir un nivel de excelencia. Según Botero (2007), la calidad en la gestión educativa deberá preocuparse por cumplir los reglamentos establecidos por ley, y además centrarse en la formación de los educadores. Sin embargo, no se debe limitar la calidad educativa al cumplimiento de los reglamentos y normas establecidos por la ley, ni a la excelencia académica, puesto a que las universidades brindan no solo el servicio educativo, sino servicios adicionales que influyen en la experiencia del estudiante, como mencionan (Valenzuela, Ramírez & Alfaro, 2009):

Aunque el término calidad educativa elude una definición precisa, parece existir cierto consenso sobre la naturaleza multifactorial de este constructo; esto es, la educación de calidad depende de múltiples variables como podrían ser el correcto diseño de planes y programas de estudio, la exigencia en los procesos de enseñanza, el empleo de buenos recursos didácticos, un medio ambiente que sea auténtico promotor del aprendizaje, la atinada gestión de la institución educativa, etc. (p. 60).

Por lo expuesto anteriormente y bajo la base de los autores mencionados, en el presente trabajo se analizó las variables de la gestión de la experiencia del servicio educativo en un contexto remoto de emergencia, que influyen en la satisfacción de los alumnos de pre-grado.

## **7. Viabilidad**

Para la presente investigación se requirió acceso a la información de la facultad seleccionada, para lo cual se contó con el respaldo del representante del área Plan de Carrera y

Bienestar Académico de la FADE, el Dr. Fernando Del Mastro Puccio (Ver Anexo H3). Además, para la etapa de investigación de campo se contó con los permisos necesarios para aplicar encuestas y/u otras herramientas de investigación a los alumnos de dicha facultad. Por último, el planteamiento del problema de investigación fue asesorado por la profesora Dra. Marta Tostes Vieira, la cual brindó respaldo como asesora de tesis y contacto con la FADE durante la realización de la investigación.

## **8. Limitaciones**

Inicialmente, la presente investigación tenía por objetivo evaluar la gestión de la experiencia educativa y el nivel de satisfacción de los estudiantes de pregrado de la FADE de la PUCP. Debido al contexto de pandemia que afronta el país desde marzo del 2020, el tema de investigación fue reenfocado y adaptado al contexto de educación remota por emergencia. De esta manera, surgió el nuevo tema de investigación: La gestión de la experiencia de la educación remota por emergencia y el nivel de satisfacción en los estudiantes de pre-grado. Caso: FADE PUCP.

Además, debido a que el contexto estudiado es nuevo y por tanto no ha sido tratado anteriormente por autores e instituciones relevantes, no se obtuvo información certera en un primer momento. De esta manera, la elaboración del marco teórico y contextual, se vieron retrasados hasta finales del mes de mayo, donde algunas instituciones y autores publicaron los primeros artículos con información verídica respecto al impacto del COVID-19 en la educación.

Por otro lado, debido a la pandemia COVID-19, las clases del ciclo 2020-1 de la PUCP se realizaron de manera virtual. Esto generó el retiro total o parcial, voluntario por parte de los alumnos del ciclo 2020-1, por lo que los datos del total de matriculados en la FADE no se encontraban actualizados durante el ciclo 2020-1. Esto implicó para la investigación la imposibilidad de tener el dato exacto de la población objetivo a nivel general y por ciclo, por lo que no se pudo realizar el muestreo probabilístico estratificado y se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia.

En cuanto al desarrollo del trabajo de campo, dada las limitaciones mencionadas, éste se realizó empleando herramientas virtuales, lo cual generó un retraso en el levantamiento de información para la investigación, dado que implicó un mayor esfuerzo para contactar a los alumnos de la FADE.

Por último, el contacto con las autoridades de la FADE se vio entorpecido debido a que durante el ciclo 2020-1 toda comunicación fue de manera virtual y no se pudo realizar de manera directa o presencial, como se realizó durante el ciclo 2019-2, retrasando el desarrollo de la investigación.

## **CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO**

En este capítulo se abordan los tres ejes de gestión en los cuales se basa la presente investigación. En primer lugar, se plantea el eje de gestión estratégica resaltando su importancia en las IES. El segundo eje es la gestión de la experiencia de servicios educativos, centrado del estudiante, en relación a los temas de marketing tradicional, marketing de servicios y marketing de experiencias. Finalmente, se analiza el eje de gestión de la calidad y la evaluación de la satisfacción de los estudiantes.

### **1. La gestión estratégica de las instituciones de educación superior**

En este apartado se analiza la gestión estratégica de las IES. En primer lugar, se plantea el proceso estratégico y su importancia para las organizaciones. En segundo lugar, se profundiza en las tipologías de las IES, sus características y las estrategias llevadas a cabo por las instituciones educativas para lograr la excelencia académica. En tercer lugar, se examina el posicionamiento de las universidades en el mercado educativo. Por último, se explica el proceso de virtualización de la enseñanza universitaria como estrategia de las IES.

#### **1.1. El proceso de la gestión estratégica en las IES**

La gestión estratégica se entiende como el proceso a través del cual las organizaciones se encargan de analizar la situación interna y externa, establecer objetivos y los medios para alcanzarlos. Uno de los autores más relevantes en el tema es David (2003), quien plantea la gestión estratégica como “el arte y la ciencia de formular, implantar y evaluar las decisiones a través de las funciones que permitan a una empresa lograr sus objetivos” (p. 5). Según la definición anterior, la gestión estratégica es una herramienta que permite lograr objetivos a largo plazo, mediante estrategias de corto plazo. Cabe resaltar que para cumplir las metas organizacionales se requiere la alineación de los objetivos de las diversas áreas con el objetivo organizacional, por lo que la estrategia debe ser transversal a toda la organización.

Así mismo, la importancia de la gestión estratégica recae en que es una herramienta fundamental para que la organización logre sobrevivir en un contexto de cambios. David (2003) menciona que la dirección estratégica está basada en la idea de que las empresas deben estar atentas a los factores externos e internos para adaptarse cuando sea necesario y así asegurar su supervivencia a lo largo del tiempo. En relación con el sector educativo, Bouso (2010) recalca que la aplicación de la gestión estratégica en las IES tiene 4 objetivos fundamentales, que son: (1) entender el entorno universitario, (2) desarrollar la misión y visión, entendiéndolas como los pilares de la institución y su estrategia, (3) gestionar las relaciones exteriores mediante la comunicación con el resto de los agentes sociales y económicos y (4) gestionar la mejora y el

cambio a través de la medida del rendimiento de los resultados de la institución. Otros autores destacan que la gestión estratégica es un factor vital para las IES. Taylor y Miroiu (2002) enfatizan que las IES se desenvuelven en un contexto de alta competencia, por lo cual la universidad necesita analizar su entorno y priorizar sus objetivos para asegurar su continuación, por lo que la gestión estratégica es fundamental. Asimismo, Llinàs-Audet et al. (2011) afirman que:

El entorno de la universidad y de la sociedad en general está sufriendo en los últimos años relevantes cambios a nivel demográfico, económico, social, tecnológico y de competitividad nacional e internacional. Evidentemente, estos cambios también repercuten en los sistemas de dirección, organización y gestión de las instituciones de educación superior. Frente a estos desafíos, las Instituciones de Educación Superior (IES) han empezado a utilizar herramientas para la gestión estratégica, con el objetivo de facilitar el ajuste continuo a estas nuevas situaciones (p. 33).

En cuanto a los elementos clave para la elaboración del plan estratégico, Lema (2004) plantea que se debe iniciar estableciendo la misión, visión y valores, los cuales son el eje central del plan. La misión es definida por diversos autores como una declaración de la razón de ser de una organización y que manifiesta la necesidad que satisface la empresa u organización.

Para David (2003) “La elaboración de una declaración de la misión impulsa a los estrategas a considerar la naturaleza y el alcance de las operaciones actuales; y a evaluar el atractivo potencial de los mercados y las actividades en el futuro.” (p.10). En base a lo anterior, el autor propone la formulación de la misión basándose en la organización y su relación con el entorno, para lo cual se debe tener en cuenta 9 elementos: en primer lugar, se tiene que identificar quienes son los clientes o usuarios de la organización; en segundo lugar, cuáles son los productos o servicios que se ofrece; en tercer lugar, identificar cuál es la industria, sector y mercado en el que se compete; en cuarto lugar, cuál es la tecnología que se emplea; en quinto lugar se debe resaltar el interés de supervivencia, crecimiento y rentabilidad, es decir, el compromiso de la empresa por crecer y ser rentable en el futuro; el sexto elemento es la filosofía de la organización, es decir las creencias, valores y aspiraciones; en séptimo lugar el concepto propio de la organización, centrándose en la ventaja competitiva o aspectos diferenciadores de la competencia; en séptimo lugar, el cuidado de la imagen pública, en relación a la posición de la organización frente a temas sociales y ambientales en la comunidad en la que opera; por último, el interés en los empleados, los cuales deben de ser reconocidos como el activo de mayor importancia para la organización.

Para Rodríguez (2014), las instituciones educativas “deben ser revisadas desde las perspectivas de su visión y misión” (p. 37). Para la formulación de la misión de las IES cabe

reiterar que los alumnos no son considerados como clientes, pero sí es importante su reconocimiento en la elaboración de la misión de cualquier IES, puesto a que el fin último de las mismas debe ser la formación de estudiantes a profesionales.

En cuanto a la visión, Lema (2004) la define como “aquello que se espera crear o lograr” (p.14), en otras palabras, establece una meta y cómo será alcanzada; y plantea que para su formulación la organización debe preguntarse dónde quiere estar en el futuro y qué desea alcanzar. Además, la visión debe estimular a la organización, manteniéndola en acción para cumplir su visión.

A partir de la revisión bibliográfica realizada, se concluye que la gestión estratégica es una herramienta fundamental para las IES, permitiendo que se adapten a los cambios externos sin perder de vista los objetivos institucionales que guiarán sus acciones, en especial en un mercado cada vez más competitivo como es el sector educativo (Bouso, 2010). Además, de acuerdo con los autores mencionados, los estudiantes son uno de los actores más relevantes para las IES y deben ser considerados en el proceso de gestión estratégica con el fin de asegurar que la oferta del servicio educativo se ajuste a las demandas y expectativas de los usuarios, es decir, los alumnos.

## **1.2. Tipologías de las IES**

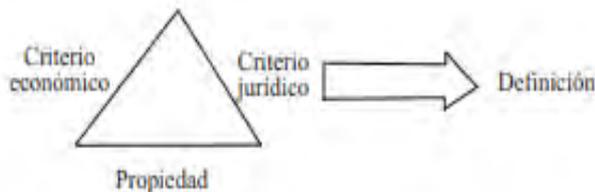
Como se ha mencionado en el apartado anterior, la gestión estratégica parte de un análisis interno de las organizaciones, por lo que en esta sección se realiza una revisión bibliográfica en las tipologías de las IES. En primer lugar, se describe la clasificación general de universidades públicas y privadas, y en segundo lugar se ahonda en la clasificación en base a las características de las universidades.

Existe una gran variedad de tipos de IES, tales como escuelas, centros, institutos tecnológicos y universidades, lo cual dificulta el análisis y entendimiento de este tipo de organizaciones. Pérez (2004) afirma que los sistemas de educación superior suelen ser heterogéneos, especialmente en América Latina, y extremadamente complejos y dinámicos. Ello ha obstruido la tarea de los Estados de impulsar políticas públicas homogéneas destinadas al desarrollo del sistema educativo en conjunto. Este fenómeno es un obstáculo para la adecuada gestión de la educación superior, pues genera sistemas poco articulados, complejos y de crecimiento inorgánico. A continuación, se mencionan las clasificaciones de mayor relevancia para el tema de estudio, centradas en las universidades.

Una primera clasificación básica de las universidades las agrupa en públicas o privadas. Las universidades públicas son aquellas que reciben financiamiento directo del Estado, por lo que también se le conoce como estatales. En cuanto a las universidades privadas, estas pertenecen al

sector privado, ya sea que esté organizada internamente como una corporación, fundación, o ser propiedad de un grupo de entidades o personas naturales. Parada (2010) comenta que esta primera diferenciación presenta matices, por lo que plantea una clasificación tridimensional, universidades públicas puras, universidades privadas puras y mixtas (semi públicas o semi privadas), basándose en 3 criterios, presentados a continuación:

**Figura 1: Criterios base para definición de la universidad**



Fuente: Parada (2010).

El criterio base es el de propiedad que hace referencia a la propiedad de los activos y patrimonio de la universidad, lo cual determina su desarrollo económico y financiero, así como el tipo de gobierno y políticas adoptadas por la universidad. El autor plantea dos tipos de propiedad: estatal y no estatal. El criterio jurídico se refiere a la personalidad del derecho jurídico, el cual puede ser público, empleado por el Estado o sus instituciones, así como por la Iglesia, o privado, las cuales pueden ser del derecho privado o fundaciones. El último criterio hace referencia a los bienes ofrecidos por las universidades, existen 3 tipos: títulos, investigación y desarrollo y extensión universitaria. En caso de que estos bienes sean públicos, estarán disponibles para toda la sociedad y, por ende, su beneficio será percibido por todos, mientras que si son privados el beneficiario es el propietario o un número reducido de personas. En base a estos criterios Parada (2010) plantea la siguiente clasificación:

**Tabla 1: Clasificación de universidad pública y universidad privada**

Organización jurídica		Corporación de derechos públicos				Corporación de derecho privado			
Bienes económicos		Bienes públicos		Bienes privados		Bienes públicos		Bienes privados	
Productos		Títulos y grados	Investigación	Títulos y grados	Investigación	Títulos y grados	Investigación	Títulos y grados	Investigación
Propiedad	Privada							B	
	Estatal	A							

Fuente: Parada (2010, p. 187).

Por otra parte, el Congreso de la República (2014) define los tipos de universidades en la Ley universitaria N°30220 en el artículo 3 donde menciona que existen universidades públicas y privadas. La universidad pública es aquella persona jurídica de derecho público y la privada es una persona jurídica de derecho privado. Además, se señala que las universidades públicas se crean por ley, conocida como proyecto de ley de creación de universidades públicas, donde el Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) debe opinar a favor para la aprobación de dicha ley y, que las universidades privadas se conforman por iniciativa propia de sus promotores (Ley N°30220, 2014).

Por otro lado, Muñoz y Blanco (2013) plantea una segunda clasificación, a partir de un estudio realizado a las universidades de Chile, la cual, según los autores, puede ser replicable en otros países, dependiendo de la disponibilidad de los datos, puesto a que esta clasificación no se basa en la historia, contexto o marco legal de las universidades, sino más bien, en características comunes de las instituciones. Es así como, a partir de su estudio, se proponen 5 grandes categorías de universidades, presentadas a continuación.

**Tabla 2: Clasificación de universidades propuesta por Muñoz y Blanco, 2013**

Clasificación de universidades	Descripción
Universidades de investigación	Se caracteriza por tener un gran número de programas de postgrado y publicaciones, y, además, tienen los índices de selectividad más altos del sistema.
Universidades masivas	Las universidades masivas hacen referencia al índice de matrícula nueva y total. Podemos clasificar internamente a este grupo en tres subcategorías de acuerdo con su matrícula nueva en orden decreciente: a) Masividad alta (mayor a 8.000 matriculados nuevos). b) Masividad media (entre 5.000 y 8.000 matriculados nuevos). c) Masividad moderada (menos de 5.000 matriculados nuevos).
Universidades de acreditación	Universidades que cuentan con la acreditación institucional y otras áreas específicas acreditadas, cumplen con la normativa estatal de calidad educativa.

**Tabla 2: Clasificación de universidades propuesta por Muñoz y Blanco, 2013 (continuación)**

Clasificación de universidades	Descripción
Universidades elitistas	Las universidades elitistas se caracterizan principalmente por tener un alto índice de selectividad, este grupo lo componen solo universidades privadas.
Universidades no elitistas	Se caracteriza eminentemente por un gran número de programas de pregrado y varias sedes en promedio.

Adaptado de Muñoz y Blanco (2013).

En base a la revisión teórica se refuerza la postura planteada por Pérez (2004), que existen diversos tipos de universidades con características particulares que moldean su relación con su entorno, por lo que cada una tendrá una misión en relación a su clasificación y aplicará estrategias distintas para el logro de su visión. Así mismo, el tipo de universidad determina el modelo de gobernanza que la institución emplea, en el siguiente apartado se profundizará al respecto.

### **1.3. Modelo de Gobernanza**

El concepto de gobernanza se entiende como:

La manera en que las instituciones se hallan organizadas y son operadas internamente – desde el punto de vista de su gobierno y gestión– y sus relaciones con entidades y actores externos con vistas a asegurar los objetivos de la educación superior (Brunner, 2010, p. 137).

En base a esta definición se entiende que el modelo de gobernanza de las IES es fundamental para la implementación de estrategias de la organización y, por ende, el logro de sus objetivos.

Brunner (2010) propone una tipología de las IES en base a los regímenes de gobernanza, partiendo de la hipótesis que las universidades que tendrán éxito son aquellas que logren cambiar su gobernanza para adaptarse a las nuevas exigencias de su entorno. El modelo de Brunner (2010) parte de dos principios, el principio de legitimidad y el principio de efectividad, los cuales se vinculan a los planos de gobierno y el plano de gestión respectivamente. El primer principio hace referencia a generar y mantener la creencia de que las organizaciones cuentan con estructuras y procesos apropiados para decidir de manera eficiente para lograr satisfacer las demandas y adaptarse al entorno. El segundo principio hace referencia al reto de implementar de manera cotidiana las estrategias y gestionar la organización con el fin de asegurar la continuidad de la institución, obtener los recursos necesarios y llegar a resultados satisfactorios para los distintos actores interesados. A partir de lo mencionado anteriormente, se clasifican los modelos de gobernanza de las IES empleando el siguiente diagrama propuesto por el autor:

**Figura 2: Modelo de Gobernanza**



Fuente: Brunner (2010).

El eje horizontal o de gobierno se rige por el principio de legitimidad, y en el extremo izquierdo se posiciona el modelo más común, en el cual la universidad es regida por un organismo externo gubernamental, mientras que, en el extremo derecho se sitúan las instituciones con una gobernanza interna. “Uno representa la república autogobernada de las ciencias; el otro, una institución de servicio estatal. Entre ambos cabe una amplia distribución de formas y gradaciones intermedias, donde se combinan variablemente elementos de gobernabilidad externa e interna.” (Brunner, 2010, p. 141). En el eje vertical o de gestión, el cual se rige por el principio de efectividad, “se despliega entre un modelo de gestión burocrática en la parte superior y un modelo emprendedor de gestión en la parte inferior.” (Brunner, 2010 p. 141). Según esta distribución, se puede clasificar a las IES en 4 cuadrantes: (1) la universidad moderna o modelo burocrático, (2) autogobierno universitario o colegial, (3) de gestión emprendedora a través de *stakeholders* y (4) de emprendimiento privado o emprendedora. A continuación, se detallan cada uno de los cuadrantes.

En el primer cuadrante se posiciona la universidad moderna, también conocida como modelo burocrático. Para este tipo de universidad la característica más relevante es la fuerte presencia del Estado como ente gestor. En este cuadrante se sitúa el origen de la universidad moderna, en sus dos paradigmas más representativos: la universidad de investigación y la universidad estatal de formación especializada, ambas nacidas de extensiones de los estados nacionales. Dentro de estas universidades, los profesores eran funcionarios públicos e integraban la administración, la cual se caracterizaba por la normativa, disciplina, jerarquización y centralización. Además, Brunner (2010) comenta que las universidades con este tipo de gobernanza se vuelven dependientes del presupuesto fiscal, perdiendo su independencia

financiera y quedando sujetas a la supervisión y control total del Estado, tanto en la parte administrativa como en lo académico, de manera que la universidad moderna nace y se desarrolla en un espacio nacional-estatal.

El segundo cuadrante se enfoca en el modelo colegial, también conocido como autogobierno universitario. En este cuadrante, las universidades se establecen como una entidad moral independiente, dotada de cohesión interna. A diferencia del modelo burocrático, en este modelo reina la autonomía, tienen el derecho de actuar como un solo cuerpo frente al mundo exterior, estableciendo sus propias regulaciones, entre otras libertades. En este modelo, existe una división del trabajo institucional, a través de la creación de facultades, cada una liderada por un decano, un tesorero y el personal administrativo. Además, resalta la participación de los estudiantes en las asambleas, evidenciando un modelo más inclusivo con el estudiante.

El modelo de partes interesadas se ubica en el tercer cuadrante, el cual se caracteriza por un modelo de gobierno basado en una gestión emprendedora y enfocado en los diferentes *stakeholders* de la universidad (Brunner, 2010). El autor plantea que, bajo esta perspectiva, la gobernanza se centra tanto en los actores internos como externos de la universidad, de manera que este modelo implicaría una apertura de la institución hacia la sociedad civil y una redefinición de su relación con el Estado que, dentro de este nuevo contexto, estimula a las universidades a que respondan competitivamente a los cambios y demandas de su entorno. La conducción estratégica de la institución queda en manos de una junta o consejo de gobierno, compuesto de miembros internos y externos, mientras que la gestión de asuntos académicos recae en un organismo de carácter consultivo o con poder de decisión. En el siguiente nivel, se sitúa el cuerpo administrativo. En tanto que las políticas y organismos del estado cumplen un papel de guiar el desarrollo de las IES “a la distancia”, manteniendo la autonomía de las instituciones.

El último cuadrante es el de gobernanza emprendedora o emprendimiento privado, el cual supone un contrato entre el principal, es decir el dueño de la institución, y los agentes a cargo de su administración. En este cuadrante se encuentran las instituciones con un gobierno y gestión privado que operan en el mercado educativo. Según Shattock (2003), en este modelo existe una relación entre agente y principal, lo cual requiere una estructura organizacional, con un consejo o junta de gobierno, compuesto de miembros externos en su mayoría (agentes), encargados de la planificación estratégica de la institución. Además, la institución debe contar con niveles medios, es decir, departamentos, áreas, facultades, con sus respectivos jefes, decanos, directores, y que estén alineadas con los objetivos de la institución. Un aspecto importante propuesto por Brunner (2010) en este modelo es que es necesario contar con personal del área de marketing, que se

encarguen de la elaboración y presentación de nuevos proyectos para los actores externos, para las relaciones internacionales y para la administración.

En conclusión, en base al modelo de Brunner (2010), para esta investigación se considera como referente el modelo de autogobierno o colegial, pues es el que más se ajusta a las características del sujeto de estudio seleccionado. En el siguiente apartado se realizará un análisis externo de las IES, enfocado en la valoración de los estudiantes para la elección de su casa de estudios.

#### **1.4. Valoración de los estudiantes para la elección de IES**

En esta sección se analiza cuáles son los factores considerados por los estudiantes para la valoración de las IES y la elección de su centro de estudio. La importancia de entender la percepción de los estudiantes se debe a su rol fundamental para la gestión estratégica al reflejar un análisis externo de la institución. Este análisis debe considerar su relación con los *stakeholders* más relevantes, que en el caso de las IES son los estudiantes, para en base de este análisis plantear estrategias a seguir para gestionar dicha relación de manera eficiente.

Gardo, Gallarza, Francés y Alarcón (2011) mencionan que diversos autores toman al estudiante como consumidor de los servicios educativos, con el fin de entender el proceso de elección de la IES donde estudiarán, equiparándolo al proceso de compra del consumidor. Cabe aclarar que esta comparación sólo es teórica y, como se mencionó anteriormente, no se considera a los estudiantes como simples clientes dado el carácter complejo del servicio educativo. Así mismo, Chapman (1986) aplicó la teoría del comportamiento de compra a los servicios de educación basándose en la premisa de que, para seleccionar una institución educativa, los estudiantes y sus padres atraviesan un proceso de decisión similar al de un consumidor.

La elección de la IES por parte de los potenciales estudiantes es una decisión trascendental para los mismos, y que se ve afectada o influenciada por diversos factores, tanto intrínsecos como extrínsecos. Como menciona Maringe (2006), los estudiantes tienen a su disposición una amplia variedad de opciones de IES para elegir, por lo que deben tomar decisiones complejas para realizar la elección correcta, puesto que la selección de una universidad se da en un contexto relativo, no absoluto, realizándose por comparación con otras. Además, Walsh (2007) y Popp, Pierce y Hums (2010) afirman que la importancia de entender la valoración de los estudiantes para la toma de decisión y los factores más relevantes se ve estrechamente relacionada con la satisfacción del estudiante.

A partir de la revisión bibliográfica realizada por Gardo et al. (2011), los autores plantean ciertos factores que influyen en el proceso de elección de los estudiantes, que son:

**Tabla 3: Factores relevantes en el proceso de decisión de los estudiantes**

<b>Etapas</b>	<b>Factores</b>
Evaluación antes de la elección	<ul style="list-style-type: none"><li>• Motivación</li><li>• Expectativas</li><li>• Búsqueda de información</li><li>• Preferencias</li></ul>
Elección	
Evaluación post elección	<ul style="list-style-type: none"><li>• Imagen percibida</li><li>• Calidad de servicio</li><li>• Valor percibido</li><li>• Satisfacción</li><li>• Lealtad</li></ul>

Adaptado de Gardo et al. (2011).

En la etapa correspondiente a antes de seleccionar a la IES, un factor importante es el prestigio de la institución, que se relaciona con las expectativas que tienen los estudiantes sobre la IES de su preferencia y la información disponible sobre la IES y su trayectoria.

Además, según un estudio realizado por García y Moreno (2012) a los estudiantes universitarios de la ciudad de Juárez en México en el 2012, hay otros factores extrínsecos al estudiante que influyen en la etapa pre-elección; dentro los factores más influyentes en la toma de decisión están: el factor económico, de calidad institucional (académica y organizacional), de administración y de infraestructura. Los resultados de la investigación, aplicada a más de 300 alumnos universitarios mexicanos en el 2012, mostraron que el principal factor considerado por los estudiantes encuestados fue el económico, inclusive antes que la calidad educativa y el prestigio de la institución.

En conclusión, como lo mencionan los autores revisados, son diversos factores, tanto extrínsecos como intrínsecos, que influyen en la elección de la IES, por lo que las universidades deben de gestionar eficientemente las variables que puedan controlar para mantener su prestigio y su posicionamiento en el mercado. Para efectos de la investigación, se analiza el valor intrínseco de la satisfacción de los estudiantes y valor percibido, y como valor extrínseco se tomarán el factor de la calidad educativa ofrecida.

### **1.5. Posicionamiento de las universidades en el mercado**

El posicionamiento de las universidades en el mercado educativo puede ser evaluado en base a distintos conceptos, herramientas o variables. En esta sección se profundiza algunos conceptos propuestos por autores y en dos herramientas: los rankings y la imagen institucional.

Uno de los conceptos más utilizados para explicar el concepto de posicionamiento es el propuesto por Kotler y Armstrong (2013) donde señalan que el posicionamiento es la manera como un consumidor, cliente o usuario define un producto o servicio, a partir de los atributos que el producto o servicio ofrezca. Dichos autores hacen referencia a que los productos o servicios se crean en las empresas, mientras que las marcas son valores intangibles que se crean en las mentes de aquellos que adquieren dichos productos o servicios. También señalan, que el posicionamiento ayuda a los consumidores a diferenciar sus productos o servicios, de los productos o servicios de la competencia.

Además, Chedraui (2017) señala que existen diversos medios en los que una marca puede posicionarse en la mente de un consumidor frente a sus competidores, como lo son la diferencia de servicio o producto, la diferencia de imagen, la diferencia de precio, entre otras. Chedraui (2017) menciona que se consideran varios atributos para evaluar una marca, los cuales pueden ser tangibles o intangibles.

Asimismo, Olamendi (2002) resalta que el posicionamiento es una estrategia basada en definir la imagen que se quiere construir de la marca, donde el público objetivo de la marca, perciba y comprenda las diferencias competitivas frente a la competencia. Dicho autor, propone tipos de posicionamiento entre los cuales destacan: posicionamiento basado en las características del producto o servicio, precio o calidad, uso o beneficios del producto o servicio, orientado al usuario, por el estilo de vida, y con relación a la competencia.

Por otra parte, en el mundo moderno las universidades se desenvuelven en un mercado competitivo, lo que quiere decir que existe una gran variedad de oferta de IES y una demanda creciente. En este contexto, los rankings son empleados como una herramienta para calificar a las instituciones a partir de una serie de variables, por lo que, el posicionamiento de las universidades en el mercado se ve determinado por la calificación obtenida en dichos rankings.

La Real Academia Española (RAE, s.f), define la palabra ranking como una “clasificación de mayor a menor, útil para establecer criterios de valoración”. Esta valoración tiene una utilidad informativa, puesto que aporta información a las diferentes partes interesadas, ayudando a la toma de decisiones. Por tanto, la importancia de los rankings “radica en la capacidad de guiar al interlocutor ofreciéndose como fuente fiable y honesta en la formación del prestigio y de la calidad de una universidad.” (Martinez, Faraoni & Toledo, 2017, p. 2).

Asimismo, los rankings cumplen una función de comparar las diferentes universidades e instituciones determinando el posicionamiento de las IES en el mercado educativo. El ranking es una lista que jerarquiza a las universidades según la calidad académica, la cual

Debe estar ordenada según algún criterio o conjunto de criterios que los autores de la lista consideren que mide o refleja la calidad académica, y debe consistir en un listado de las mejores universidades, *colleges* o departamentos de cierta área de estudio, en orden numérico según su supuesta calidad, de manera que cada escuela o departamento tenga su propio lugar (rank) por sí solo, y no forme parte simplemente de un grupo con otras escuelas en unas cuantas categorías, grupos o niveles (Webster, 1988 p. 5).

Otros autores respaldan la idea de que los rankings son una herramienta de comparación, “La evaluación comparativa, ha adquirido relevancia a medida que ofrece referentes para contrastar los logros y avances de instituciones y programas ante los resultados obtenidos por otras unidades del conjunto” (Ordorika & Rodríguez, 2009, p. 9). Por tanto, se concluye que los rankings son una herramienta que cumple diversas funciones, tales como: evaluar, clasificar e informar.

Si bien el posicionamiento de las universidades en el mercado está determinado por los resultados de los diversos rankings, las variables que se evalúan en éstos no abarcan todos los elementos relacionados a la calidad de las IES. La mayoría de rankings no consideran la evaluación de los propios estudiantes al momento de realizar la evaluación, quienes son fuente de información primaria para la calificación de las IES, por lo que el resultado no puede tomarse como completo. Además, la imagen que las universidades proyectan a su entorno está influenciada por la propia experiencia del estudiante dentro de la institución. De esta manera, se considera la gestión de experiencia del usuario como una actividad estratégica para el posicionamiento de las universidades en el mercado y un factor clave a ser considerado en la evaluación de las IES (Pérez & Gómez, 2010).

A nivel internacional, uno de los rankings más conocidos es el ranking elaborado por el *Institute of Higher Education of Shanghai - Jiao Tong University*, conocido como *Academic Ranking of World Universities o ARWU*, el cual fue creado en el año 2003. Su función principal es clasificar a las universidades por su rendimiento académico o investigación. Este ranking incluye aspectos relacionados con la investigación, la docencia, el prestigio y el tamaño de las instituciones, pero los criterios que determinan cuáles universidades estarán incluidos dentro de las 500 mejores del mundo son, en primer lugar, la calidad del alumnado, donde se evalúa qué universidades han sido formadores de alumnos que han ganado premios, medallas o reconocimientos. Además, se analiza la calidad de los docentes, donde se ve qué profesores han sido ganadores de premios o reconocimientos y cuáles son los profesores más citados por sus artículos académicos. También se realiza un análisis de la investigación de cada universidad,

donde se examina el número de publicaciones en revistas y bases de datos de fuentes académicas. Finalmente, se evalúa el tamaño del campus de la universidad (Pérez, 2011).

Por otro lado, se encuentra el ranking elaborado por el *Times Higher Education*, conocido como *The-QS World University Ranking*. Dicho ranking se encarga de clasificar a las 200 mejores universidades del mundo, con respecto a seis variables principales de análisis. Aquellas variables son: las citas recibidas, el ratio de estudiantes por profesor, la proporción de alumnos internacionales, la proporción de profesores del exterior, la reputación académica y la reputación entre empleados. Este ranking utiliza dos evaluaciones al año, realizadas por académicos y empleadores. Respecto a estas evaluaciones existen críticas debido a que es un ranking con resultados muy subjetivos, donde los resultados tienen gran influencia en la estimación de la muestra por países de expertos consultados. Por otro lado, es muy poco probable que un evaluador tenga conocimiento de todas las universidades del mundo para poder emitir un juicio válido sobre ellas (Pérez, 2011).

**Tabla 4: Criterios en los rankings ARWU y QS, 2010**

Criterios		ARWU	THE – QS
Nº IES ranking		500	200
Investigación	Resultados de la investigación	Nature & Science 20% SCI & SSCI 20%	-
	Impacto	Investigadores más citados 20%	Citas (Scopus) 20%
Docencia	Calidad de la educación	Alumnos Nobel y Field 10%	Ratio Estudiantes/Profesor 20% Estudiantes Internacionales 5% Profesores Internacionales 5%
Prestigio	Prestigio	Profesorado Nobel y Field 20%	Reputación académica 40% Reputación empleadores 10%
Tamaño	Tamaño	Tamaño de la universidad 10%	-

Adaptado de Aguillo (2010).

Como se evidencia, los rankings internacionales presentados no consideran la percepción de los estudiantes frente al servicio educativo que reciben, por lo que no consideran la experiencia de los estudiantes ni su nivel de satisfacción. Esto se debe, principalmente, a que las variables que se analizan en los rankings internacionales son variables de alcance global que sugieren un alto nivel académico por parte de las IES, si es que aspiran a ser consideradas de estos rankings

internacionales que, a su vez, otorgan prestigio a aquellas instituciones consideradas en dichos rankings.

En cuanto al posicionamiento en el mercado de las universidades este se relaciona con la imagen que las IES proyectan, en otras palabras, el prestigio de la institución. Autores como Luque y del Barrio (2009) y Brown y Mazzarol, (2009), recalcan la importancia de la construcción de una imagen institucional fuerte para lograr atraer a su público objetivo. De manera que la imagen institucional es todo un conjunto de actividades complejas que realiza la institución para lograr una buena percepción de los potenciales usuarios y de los usuarios actuales del servicio. Luque (2015) y Alves y Raposo (2010) concuerdan que la construcción de una imagen institucional sólida es una estrategia básica para las universidades, para lo cual los rankings son una herramienta útil.

A modo de conclusión, los rankings son una herramienta útil de comparación de las IES, que tiene una función informativa, influyendo en la elección de la IES de los potenciales estudiantes (Ordorika & Rodríguez, 2009). Así mismo, es importante resaltar que la imagen institucional es una herramienta fundamental para el posicionamiento de la IES en el mercado, Barrio (2009), Brown y Mazzarol, (2009). En el siguiente punto se analizará una de las estrategias actuales de las IES para adaptarse a las demandas y cambios en el sector.

### **1.6. La virtualización de la enseñanza superior**

En esta sección se explora acerca de la virtualización de la enseñanza superior como una estrategia de adaptación de las IES que se ha visto incrementado debido a las exigencias de la demanda y a los cambios sociales de las últimas décadas.

La tecnología es un impulsor de cambios que transforman diversas esferas de la sociedad, entre ellas el sector educativo. Bajo esa afirmación Facundo (2004), sostiene que:

Se encuentra que los grandes avances en pedagogía han sido producidos fundamentalmente gracias a cambios tecnológicos que, a su vez, no son otra cosa que la aplicación de resultados de cambios en la manera de entender y ejercer dominio sobre la realidad (p. 3).

A partir de esta cita, se puede afirmar que el uso de nuevas tecnologías puede tener un impacto positivo para el desarrollo de la educación. Pese a eso, Facundo (2004) menciona que la implementación de tecnologías en el sector educativo se ha dado de forma tardía en Latinoamérica y generó, en un primer momento, escepticismo sobre el aseguramiento de la calidad, especialmente en el caso de la educación a distancia o educación virtual.

Silvio (1998) afirma que “la virtualización consiste en representar electrónicamente y en forma numérica digital, objetos y procesos que encontramos en el mundo real”. En relación a la virtualización de la educación, Calviño (2014) menciona que:

La virtualización de la Universidad puede ser entendida como el proceso mediante el cual todos los fenómenos universitarios adquieren una existencia virtual gracias a las tecnologías infocomunicacionales, viéndose alteradas, de esta manera, las funciones tradicionales de las Universidades (docencia, investigación y extensión) (p. 9).

Facundo (2004) profundiza aún más sobre las implicancias de la educación virtual y sostiene que “La virtualidad, más que la simple incorporación de las tecnologías digitales, implica la adopción de nuevos métodos pedagógicos, nuevas actitudes y hábitos ante el aprendizaje.” (p. 15). De tal manera, el proceso de virtualización se entiende como un proceso complejo que no se limita a la implementación y uso de las nuevas tecnologías, sino que es una estrategia que transforma el servicio educativo y supone nuevas metodologías de enseñanza y nuevas dinámicas en la gestión del servicio y en la interacción entre alumnos y docentes.

Por otra parte, ha surgido un concepto poco habitual en la educación al cual se le conoce como educación remota por emergencia. Según Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond. (2020), la enseñanza remota por emergencia es un cambio temporal realizado en el método de enseñanza debido a las diferentes circunstancias que puede estar atravesando un país. Señalan que la educación remota de emergencia es un tipo de solución que se aplica para impartir la educación que sería presencial, pero que por casos extremos no puede llevarse a cabo de esta manera pero que regresaran a su modo original una vez superada la crisis. Además, Hodges et al., (2020, s/p) menciona que “el objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis”.

Asimismo, en una entrevista realizada para esta investigación a la docente Kathrin Pfeiffer (2020) catedrática de CENTRUM y de la Universidad de Lima, menciona que la educación remota por emergencia es aquella que estaba programada para realizarse de modo presencial pero que, por motivos de crisis o emergencia, se opta por llevarla a un entorno virtual. Por otra parte, señala que la educación virtual es aquella educación que ya se había preestablecido que se realizaría de esa manera, es decir, a través de un entorno digital. Otro autor, Figallo (2020), señala que la educación remota por emergencia se ha dado a través de la implementación masiva de videoconferencias, creyendo que reemplazaría las clases presenciales. Aquel reemplazo Figallo (2020) lo considera totalmente erróneo, señalando que los propios usuarios perciben del error que las instituciones están cometiendo. También menciona que la nueva modalidad de video

conferencia supone un cambio en los métodos de pedagogía, haciendo referencia que para tener una clase de esta manera se requiere de tener un público motivado y de gran capacidad para mantener al salón atento a una clase de 2 o 3 horas.

A partir de los autores mencionados se presenta un cuadro comparativo entre los conceptos desarrollados en este apartado.

**Tabla 5: Comparación de conceptos de educación**

Concepto	Definición
Educación remota por emergencia	Educación planificada para realizarse de manera presencial, pero por circunstancias del contexto tiene que adaptarse a la modalidad remota o virtual.
Educación virtual	Educación preestablecida que se llevaría a cabo de manera virtual, es decir, a través de medios digitales.

En base a las distintas definiciones relacionadas a la virtualización de la educación, se puede determinar que la educación virtual es una estrategia que han implementado diversas IES en todo el mundo, habiendo casos de gran éxito, para adaptarse a las necesidades de la sociedad. Fainholc (2016, p.7) menciona que “La virtualidad en la universidad es hoy la propuesta de educación superior para responder lo más satisfactoriamente posible a los cambios sociales, económicos y culturales en tiempos latinoamericanos digitales”. Por su parte, Nieto (2012), menciona que una de las ventajas de esta modalidad educativa es que permite el acceso a grupos marginales o desatendidos y a personas con necesidades de tiempo-espacio singulares, por lo que es una oportunidad para la IES de tener un alcance mayor a más estudiantes. Rama también señala que

Esta nueva educación se está expandiendo en tanto ella cubre una amplia demanda insatisfecha de educación superior, conformada por adultos que trabajan, estudiantes del interior de los países, estudiantes internacionales que carecen de diversidad de opciones educativas, estudiantes globalizados, etc. (2004, p.41).

La implementación de la virtualización la educación superior implica también un proceso de adaptación en los actores, como lo plantea Ossa:

La transformación profunda tiene que producirse esta vez de abajo hacia arriba, desde una reconversión total de cada uno de los centros educativos; desde un cambio de actitudes y de planteamientos por parte de educadores y desde el empeño responsable de cada uno de los docentes o alumnos, es decir, de quienes son los verdaderos "clientes" del proceso de aprendizaje, de acuerdo con el lenguaje y la mentalidad imperantes inspirados en los principios de la economía libre o social de mercado (2002, p. 5).

Por ello la implementación de esta modalidad implica a su vez una estrategia de adaptación a nivel institucional que debe involucrar a todos los actores.

Un tema importante de la educación virtual es el aseguramiento de la calidad. Facundo (2004) menciona que en el inicio de este siglo se veía que la transición tecnológica hacia la virtualización ha generado muchos prejuicios, relacionando la educación virtual con una educación de baja calidad, por lo que es prioridad de las IES asegurar un estándar de calidad en el proceso de virtualización.

En conclusión, en base a la revisión bibliográfica, se entiende por proceso de virtualización a la adaptación de tecnologías para diseñar y ejecutar un servicio educativo en un plano virtual; este fenómeno es una tendencia creciente en diversos países que permite eliminar las barreras de acceso al servicio educativo y difiere al concepto de educación remota por emergencia, el cual hace referencia al servicio educativo planificado para ser implementado de manera presencial pero debido a las circunstancias del entorno ha tenido que ser virtualizado. Para la presente investigación se tomará el concepto de la educación remota por emergencia, entendiendo este concepto como un nuevo derivado de la educación virtual a partir de la pandemia originada por el COVID-19, el cual se presentará y explicará de mejor manera en el marco contextual.

## **2. La gestión de la experiencia del estudiante**

En este segundo apartado se explica la teórica sobre la gestión de la experiencia de los servicios educativos. Se inicia con la explicación del marketing de servicios, basado en el enfoque tradicional del marketing. A partir de la descripción inicial, se analizan las nuevas tendencias del marketing, enfocado al marketing de experiencias. Finalmente, se explica el concepto del CEM y su aplicación en la experiencia del estudiante.

### **2.1. Enfoque tradicional del marketing**

La *American Marketing Association* (AMA) ofrece una primera definición técnica del concepto de marketing, el cual “es una función organizacional y un conjunto de procesos para generar, comunicar y entregar valor a los consumidores, así como para administrar las relaciones con estos últimos, de modo que la organización y sus accionistas obtengan un beneficio.” (s.f., s/p). Otros autores profundizan en el concepto e identifican un aspecto social y otro empresarial del concepto de marketing. El aspecto social aborda el concepto como “un proceso social por el cual tanto grupos como individuos consiguen lo que necesitan y desean mediante la creación, la oferta y el libre intercambio de productos y servicios de valor para otros grupos o individuos” (Kotler & Keller, 2006 p. 6). En cambio, desde el ámbito empresarial, el concepto de marketing es entendido, de forma básica, como “el arte de vender”.

En cuanto a la función del marketing en las organizaciones, Drucker (1986) plantea que el propósito del marketing es lograr que la venta sea algo secundario, el objetivo principal debe ser conocer y entender tan bien al consumidor de manera que los productos y servicios se ajusten perfectamente a sus necesidades y “se vendan solos”.

Para esta investigación, se tomará el concepto de marketing desde una perspectiva social mencionada por Kotler y Keller (2006), entendido como el proceso organizacional encargado de crear y comunicar valor a los clientes, con el objetivo de un beneficio mutuo entre la organización y el cliente o usuario.

## 2.2. Marketing de servicios

Para entender el marketing de servicios se debe partir de la definición de servicios y la explicación de sus características. El servicio es “(...) una forma de producto que consiste en actividades, beneficios o satisfacciones, esencialmente intangibles, que se ofrecen en el mercado y que no conllevan propiedad alguna” (Kotler & Armstrong, 2012, p. 289). Entre algunos ejemplos mencionados por los autores se encuentran los hoteles, líneas aéreas, servicios bancarios, entre otros. A continuación, se detalla las cuatro características de los servicios:

**Tabla 6: Características de los servicios**

Características	Descripción
Intangibilidad	A diferencia de los productos, los servicios no pueden ser percibidos por los sentidos, es decir, no se pueden tocar, ver ni oír sin antes haber sido experimentados. La experiencia en relación a la prestación del servicio es vital para su valorización, pues previamente el servicio no es posible de calificar. Sobre los servicios educativos, estos son “una prestación dirigida a la mente humana, entidad intangible por esencia y por excelencia”
Inseparabilidad	Los servicios no pueden separarse de su proveedor, pues la producción y consumo se dan de simultáneamente. Por lo tanto, su apariencia y conducta serán una sola unidad, que será juzgado cuando se evalúe a la institución que lo brinda. En el sector educativo: “las acciones del educador y del educando van juntas, no se pueden separar”
Variabilidad	Los servicios varían o son distintos según sus propias características y fin con el que se otorgan. Es difícil estandarizar un servicio, en especial cuando es para personas.
Percibibilidad	Los servicios no pueden ser almacenados para su venta o uso en el futuro. A diferencia de los productos, donde un consumidor puede pagar por un producto determinado, y consumirlo en el momento como no.

Adaptado de Manes (2004).

A partir de lo expuesto, el marketing de servicios es, según Grönross (1990):

Una actividad o una serie de actividades de naturaleza más o menos intangible que, por regla general, aunque no necesariamente, se generan en la interacción que se produce entre el cliente y los empleados de servicios y/o recursos o bienes físicos y/o los sistemas del proveedor de servicios que se proporcionan como soluciones a los problemas del cliente (p. 26).

Además, en la mencionada investigación se concluye que el marketing de servicios es un tema complejo puesto que, a diferencia de los productos, se ven afectados a una serie de variables ajenos al servicio en sí, por lo que el marketing de servicios no debería enfocarse únicamente en la prestación, sino ir más allá, y considerar todos factores que influyen en el servicio. Así mismo, debido a su carácter intangible los clientes no tienen certeza de la calidad del servicio hasta que lo hayan consumido, por lo que los compradores necesitan signos visibles de la calidad del servicio para disminuir la incertidumbre, para lo que se fija en los elementos como: personas, infraestructura, maquinaria, comunicación, símbolos, precio, entre otros. Es por este motivo que las empresas que brindan servicios deben encargarse de tangibilizar su propuesta. Complementando la idea anterior, Lovelock (2009) agrega que, debido al carácter intangible de los servicios, los usuarios de cierta manera tienen la necesidad de mediante algún elemento tangible comprender la naturaleza de la experiencia de servicio. Es así que a partir de las nuevas necesidades y exigencias de un público cada vez más demandante y de los cambios sociales, que surge este nuevo enfoque del marketing y que se aplica en el sector educativo:

La universidad se asemeja a una organización de servicios en la que existe una relación de intercambio y que está influido por la necesidad de hacer rentable la ingente cantidad de recursos económicos que cada año se destinan a los diferentes niveles del sector educativo (Naranjo, 2011, p. 20).

Para Davis (1997), el marketing educativo se basa en el manejo de las relaciones entre estas instituciones educativas y sus estudiantes. Esto quiere decir que el marketing de servicios, en lo que compete a instituciones educativas, es una herramienta mediante la cual una institución gestiona sus servicios para el cumplimiento de la demanda o necesidades de los alumnos.

Para esta investigación se toma en cuenta la postura de los autores Lovelock (2009) y Naranjo (2011). El primer autor resalta la importancia de tangibilizar la experiencia del servicio a través de ciertos elementos, mientras que Naranjo enfatiza la importancia del marketing de servicios como una herramienta básica en una institución educativa, no solo porque la educación en sí es un servicio, sino que a partir de las características propias de los servicios se establece que estos conducen a una experiencia en los estudiantes que debe ser gestionada de manera

eficiente. En el siguiente apartado se profundiza en el concepto de marketing de experiencias y su aplicación en el sector educativo.

### 2.3. Marketing de experiencias

El marketing de experiencias es un nuevo enfoque que nace del marketing tradicional y su aplicación al marketing de servicios, con la finalidad de satisfacer los nuevos requerimientos del mercado y lograr la supervivencia de la empresa.

Como se ha mencionado anteriormente, el concepto de marketing tradicional, planteado por el AMA se ha vinculado, desde una perspectiva de negocios, a la capacidad de crear valor para los clientes a través de la oferta de productos y/o servicios, y generar rentabilidad a la empresa. Este tipo de marketing se enfoca en las características del producto o servicio, siendo su objetivo principal la generación de utilidades a través de un aumento en ventas, lo que se podría considerar como una visión limitada del marketing. Los cambios en el sector empresarial, tales como la demanda creciente, el empoderamiento de los clientes, la alta competencia, entre otros; han transformado la función del marketing, las empresas ya no se limitan a impulsar las ventas, sino se enfocan en la creación de una experiencia vinculada a su oferta. González (2011) refuerza esta posición:

El éxito de las empresas de servicios no puede descansar en la sistemática satisfacción del cliente. (...) Es necesario, entonces, ser capaces de involucrar al cliente no solo físicamente sino también emocional, intelectual y espiritualmente. Son estos elementos los que conforman las raíces de la experiencia (p. 17).

A continuación, se muestra un cuadro que resume las principales características del marketing tradicional y el marketing experiencial.

**Tabla 7: Características del marketing tradicional y el marketing**

Marketing transaccional	Marketing experiencial
Se enfoca en las características y ventajas funcionales del producto.	Se enfoca en las experiencias del cliente.
La categoría y competencia del producto se definen restrictivamente.	La categoría y competencia del producto se define en base al análisis de la situación de consumo.
Los clientes son considerados racionales a la hora de tomar decisiones	Los clientes basan su decisión de compra en aspectos racionales y emocionales
Los métodos y herramientas son analíticos, cualitativos y verbales.	Los métodos y herramientas son eclécticas.

Fuente: Schmitt (2004)

En cuanto al marketing de experiencias, como se mencionó en el apartado anterior, este parte de la premisa que las organizaciones de servicios deben de tangibilizar su propuesta de valor.

“Los especialistas en el marketing de servicios deben ser capaces de transformar los servicios intangibles en ventajas concretas.” (Kotler & Keller, 2006, p.405). Para lograr la “tangibilización” de los servicios, nacen los conceptos de *Engineering Customer Experience* y *Customer Experience Management*, propuesto por Lewis y Haeckel (1994) y Schmitt (2004). Ambos conceptos hacen referencia a la creación de una experiencia en torno del servicio. Es así, que desde el marketing de servicios tradicional surge el marketing de experiencias.

La RAE (s/p) define el término de experiencia como: “hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo”. Desde el campo del marketing, diversos autores no llegan a un consenso del significado del concepto de experiencia. Para Pine y Gilmore (1998, p. 98), una experiencia es cuando una empresa “utiliza los servicios de forma intencionada, sus productos como accesorios, y existe un compromiso con los clientes de crear un evento memorable”. Por tanto, el marketing experiencial se centra en la gestión de las sensaciones y emociones a través de estímulos durante todo el proceso de compra. El objetivo fundamental es la creación de experiencias holísticas para los clientes por medio de marcas-empresas que lleven asociadas percepciones sensoriales, afectivas, creativas y que les hablen de un estilo de vida (Schmitt, 2004). Otros autores definen el marketing experiencial como una disciplina que pone en el centro al individuo (cliente, usuario o consumidor), basándose en la interacción humana con la empresa, siendo su principal objetivo generar un diálogo personal a través de la empresa-marca para propiciar una experiencia positiva, significativa y memorable con el consumidor (Lenderman & Sánchez, 2008).

Pine y Gilmore (1998) identificaron 4 tipos de experiencia del cliente, en base al grado de participación del cliente con la empresa y el grado de relación entre el cliente y el entorno de actividad.

**Figura 3: Modelo de experiencia del cliente de Pine y Gilmore, 1998**



Adaptado de Caballero (2017).

A continuación, se detalla brevemente cada tipo de experiencia en base a la Figura 3. El autor plantea dos ejes: en el eje vertical se presentan dos polos, inmersión y absorción, y en el eje horizontal está la participación; en base a estos dos ejes se identifican cuatro cuadrantes ligados a un tipo de experiencia. En primer lugar, está el entretenimiento, que es de participación pasiva y alta absorción, que es una experiencia ligada a los servicios de entretenimiento en el cual el cliente tiene una absorción pasiva de la experiencia a través de los sentidos. En segundo lugar, el aprendizaje, relacionado a los servicios educativos, que supone la intervención activa del sujeto y alta absorción, que es el cuadrante que se resaltará en esta investigación. En tercer lugar, la experiencia estética que implica la observación y disfrute del entorno de forma pasiva, es decir, del ambiente físico es determinante para la visita del lugar, se relaciona a parques, museos, etc. Por último, la evasión, participación activa del cliente, quien se encuentra inmerso en la experiencia, por ejemplo: parques de diversiones, práctica de deportes, etc.

A partir de lo expuesto anteriormente, se tomará en cuenta la posición de González (2011) y de Lenderman & Sánchez (2008), quienes evidencia que este tipo de marketing implica que las personas sean percibidas como seres con un profundo vínculo emocional con el servicio o producto requerido, además de ser atraídos por vivir experiencias positivas que les brinden recuerdos memorables con la empresa o institución. Por tanto, es notable la importancia de las emociones y el cumplimiento de las expectativas, que existen al momento de una decisión de compra y en las experiencias que se generan antes, durante y después del consumo. En el siguiente apartado se aborda el concepto de CEM y su aplicación en el sector de educación superior.

### ***2.3.1. Customer Experience Management***

Entre los autores expertos en el tema se encuentra Schmitt (2004), al cual se considera como autor de las obras originarias del marketing experiencial, quien indica que la gestión de la experiencia del cliente es un proceso estratégico de la administración de la experiencia de los clientes con un producto o una empresa. Otra de las definiciones encontradas comenta que el concepto de experiencia del cliente se construye en relación a lo que el cliente percibe y siente cuando utiliza el servicio o producto,

Parte de la base de que no existe una calidad objetiva, sino que esta depende de la percepción del cliente. Lógicamente, esta percepción va a depender de factores mucho más amplios y variados que los factores sobre los que trabaja la 'calidad tradicional', (...) estos nuevos factores que entran en juego son todos aspectos subjetivos (Ruiz, 2018, p. 4).

Schmitt (2004) plantea que la experiencia se enfoca en la gestión de todo el proceso del servicio, a diferencia de las teorías clásicas de satisfacción del cliente, que se centran en la

operatividad del producto. Es así como este enfoque toma en consideración todas las acciones o elementos de la experiencia que proporcionen valor durante la relación entre la organización y su público objetivo.

En base a los autores mencionados, se determina que la gestión de la experiencia como todo el proceso que abarca la experiencia en la obtención de un servicio o producto desde la perspectiva del cliente. Se debe añadir que la organización será la que influya en esta percepción a través de los diferentes estímulos y agregados que brinde al cliente. Para Schmitt (2004), el objetivo central del CEM es mejorar el valor recibido por el cliente mediante la gestión de la experiencia que éste tiene.

Además, el CEM se considera un enfoque integrador de las organizaciones, puesto que estudia tanto al cliente externo como aspectos internos de la organización, en la medida que ambos son elementos relevantes para la percepción del cliente sobre la organización. Así mismo, difiere de otros enfoques centrados en la relación de los clientes y la empresa, como el *Customer Relationships Management* (CRM), debido a que el CRM solo se encarga de identificar las transacciones entre ambas partes, mientras que el CEM busca crear una experiencia superior que permita crear una relación beneficiosa para las partes. De esta manera, la ventaja de este modelo está en que, al entender y gestionar la experiencia de los clientes, se puede identificar cómo añadir valor en la experiencia.

Respecto al proceso del CEM que propone Schmitt (2004), éste se compone de cinco pasos básicos:

**Figura 4: Los cinco pasos del marco de trabajo de CEM**



Adaptado de Schmitt (2004).

En este proceso, se puede integrar la experiencia de los diferentes puntos de contacto entre el cliente y la organización. De esta forma, se puede enlazar las mediciones tangibles de resultados y manejar la experiencia de los clientes externos e internos. Además, el autor señala que su aplicación correcta permitiría a la compañía subir precios, mejorar la lealtad de los clientes,

mayor nivel de retención, entre otros, infiriendo, además, que como resultado tendrían incrementos en los ingresos, mayor beneficio y valor financiero de la compañía.

En conclusión, teniendo en cuenta los objetivos de investigación planteados en el presente informe, se seleccionó como bibliografía referente al autor Schmitt (2004), quien hace énfasis en generar valor en la experiencia del cliente como estrategia para obtener mejores resultados institucionales.

### **3. La gestión de la calidad de las instituciones de educación superior**

En este último apartado del marco teórico se analiza la teoría de la gestión de calidad y su aplicación a las IES. En primer lugar, se definen los conceptos de calidad y calidad educativa, y su relación con el concepto de acreditación. Seguidamente se explican las variables que los rankings de educación superior consideran que otorgan un estándar de calidad superior, para poder posicionar a las mejores IES. Además, se detallan y explican las distintas herramientas de evaluación de calidad educativa y los sistemas de aseguramiento de calidad. Por último, se define el concepto de satisfacción del estudiante y se explicará las diversas teorías sobre dicho concepto, las variables que se emplean para su evaluación y las distintas herramientas para medir la satisfacción del estudiante.

#### **3.1. Calidad educativa**

Diversos autores han intentado llegar a una estandarización del significado de la palabra “calidad” sin éxito, por lo que no existe un consenso sobre el concepto. Según Águila (2005), la calidad es definida como un concepto de múltiples dimensiones e interpretaciones que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, por lo que se debe elegir la definición que más se adapte al contexto seleccionado. Así mismo, González (2008) señala que el concepto de calidad es relativo, para quien lo usa y en las circunstancias en que lo hace, debido a que presenta una dimensión subjetiva, pues está determinado por los valores y requerimientos de cada usuario.

En relación con el sector educativo, se menciona que, “(...) el concepto de calidad también se produce cuando nos referimos a la calidad de la educación: es relativo, subjetivo y disperso” (Cano, 1998, p. 70). A partir de esta reflexión, se evidencia que la percepción de calidad educativa varía según la opinión de cada estudiante, pues cada uno tendrá una valoración distinta de los atributos que una institución educativa ofrece a partir de su experiencia, por lo que no se puede determinar una calidad total basándose en un estándar. Por tanto, se entiende que el concepto de calidad educativa tiene un lado objetivo, relacionado a un estándar, y un lado subjetivo, debido a que no todos los estudiantes tienen la misma percepción y valoración de las instituciones, sino que esta varía de acuerdo a la experiencia de cada uno.

Por otro lado, Ahmed y Rao (1990) señala que la calidad de la educación tiene distintos enfoques, los cuales se complementan entre sí. En primer lugar, se encuentra el enfoque de la eficacia, donde se basa en que una educación de calidad es aquella en la cual los alumnos aprenden lo que se prevé que deben aprender según el plan de estudios al cabo de un ciclo de estudios. En segundo lugar, y complementando al primer punto expuesto, se encuentra la pertinencia, donde los contenidos de la educación son adecuados para el desarrollo óptimo del individuo que adquiere aquellos conocimientos y pueda desenvolverse en diferentes ámbitos de la sociedad. Por último, se encuentra el enfoque de los procesos, en el cual, se evalúan los medios que las instituciones otorgan a los alumnos para el transcurso de su experiencia educativa. Bajo esta perspectiva, una educación de calidad es aquella que ofrece un adecuado entorno físico para el estudio, docentes que se encuentre en la condición óptima de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias y metodología adecuadas para la enseñanza, entre otros aspectos que agregan valor al servicio educativo. Así mismo, esta perspectiva considera como calidad educativa los conocimientos relevantes que un estudiante debe aprender durante un periodo de tiempo, que le permitan desenvolverse en diversas áreas y que se encuentre dentro de lo planificado en el plan de estudios, los cuales se plantean a inicios de cada año o con mayor anticipación.

Sallán (1999) resume las diferentes definiciones de calidad en la educación en el siguiente cuadro.

**Figura 5: Significados de calidad en el ámbito educativo, 1999**

Utilización	Significado	Ejemplo
Atributos (específicos) o esencia definidora (colectivo)	Descriptivo	Cualidades o características definitorias de un alumno, profesor... La calidad de un profesor reside en...
Grado de excelencia o valor relativo	Normativo	Hablar de una «escuela mediocre» supone tener un referente e identificar la situación de la realidad respecto a él.
Lo bueno o excelente	Normativo	Escuela de calidad o profesor de calidad pueden denotar explícitamente lo bueno o excelente.
Rasgos o juicios no cuantificados	Descriptivo o normativo	Considerar que un profesor es aceptable puede ser el resultado de un juicio subjetivo, basado más en lo cualitativo que en lo cuantitativo.

Fuente: Sallán (1999)

Por otro lado, se evalúa la relación existente entre el concepto de calidad educativa y el CEM. Como se señala anteriormente, la calidad educativa se puede evaluar desde la percepción de los estudiantes. Del mismo modo se evalúa el CEM, donde Ruiz (2018) menciona:

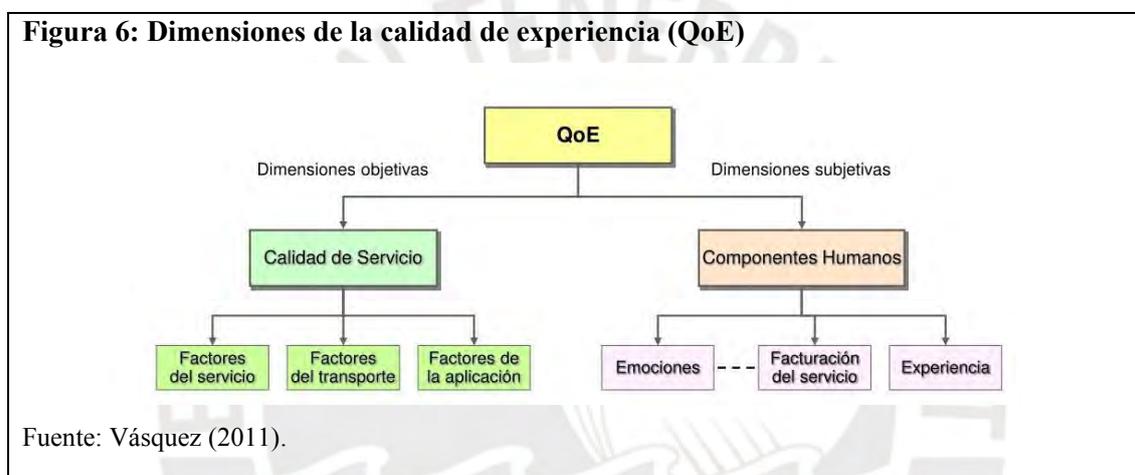
Parte de la base de que no existe una calidad objetiva, sino que esta depende de la percepción del cliente. Lógicamente, esta percepción va a depender de factores mucho

má amplios y variados que los factores sobre los que trabaja la ‘calidad tradicional’, (...) estos nuevos factores que entran en juego son todos aspectos subjetivos (p.4).

Como señala Ruiz (2018), los conceptos de calidad educativa y CEM son conceptos que no dependen de un valor único, sino que requieren del valor que cada usuario, cliente o, como es en este caso, estudiante otorgue a cada concepto según la percepción que cada uno posee del servicio que está recibiendo, relacionándolo con distintos factores que pueden influenciar para bien o para mal al concepto según la percepción de cada estudiante.

En relación con el modelo de gestión de la experiencia, la calidad del servicio es uno de los componentes clave de la experiencia de los servicios.

**Figura 6: Dimensiones de la calidad de experiencia (QoE)**



Fuente: Vásquez (2011).

En la figura anterior el mapa conceptual se centra en entender los componentes de la calidad de la experiencia de los usuarios. El autor plantea que este concepto tiene dos dimensiones, una objetiva y otra subjetiva. La dimensión objetiva se refiere a la calidad de servicio, que tiene en cuenta todos los factores que influyen en el sistema como el cliente, infraestructura de servicios, terminal, entre otros. En la segunda dimensión, se centra en los componentes humanos que contribuyen a definir la calidad de la experiencia, tales como las emociones, actitudes, motivación, entre otros (Vásquez, 2011).

Otros autores plantean que la relación entre el modelo de gestión de la experiencia y calidad, es que esta última es un antecedente de la gestión de la experiencia, es decir, un requisito para que la experiencia sea satisfactoria (Caballero, 2017).

Por otro lado, es posible relacionar los conceptos de la gestión estratégica que las IES aplican y calidad educativa. Como se menciona párrafos anteriores, la gestión estratégica de las IES es el proceso mediante el cual la IES busca plantear sus objetivos y los medios para

alcanzarlos, teniendo en cuenta a sus *stakeholders* y a los cambios internos y externos de la institución. Uno de los principales objetivos que la mayoría de IES se plantea, es la de ser reconocida como una institución que otorga calidad educativa brindada a sus alumnos. Según Manes (2004), la implementación de la gestión estratégica en las IES es beneficioso para las mismas, puesto que se recalcan los beneficios obtenidos por las instituciones que ponen en práctica la gestión estratégica. Según el autor, son las IES que logran satisfacer mejor las necesidades educativas, las más recomendadas por la calidad de su servicio, obtienen mayor estabilidad y crecimiento, utilizan sus recursos con mayor eficiencia y están mejor preparadas para afrontar contingencias.

A partir de los autores expuestos se concluye que el concepto de calidad tiene una dimensión objetiva y otra subjetiva, por lo que la gestión de la calidad debe de asegurar las condiciones básicas de calidad y a su vez satisfacer las necesidades y expectativas de los clientes. En cuanto a la calidad educativa, se debe considerar el servicio educativo en si (docencia) y malla curricular, pero también los servicios adicionales brindados por las IES que complementan la experiencia educativa.

### **3.2. Factores considerados en la calidad educativa**

Para evaluar la calidad educativa es fundamental analizar las distintas variables, indicadores o factores que puedan influir en la percepción del servicio educativo que reciben los estudiantes de cada institución. Es necesario precisar que no todos los autores considerarán todas las variables para evaluar la calidad educativa ni tampoco todas las IES aplicarán las mismas variables para evaluar la calidad del servicio que otorgan, cada institución aplicará las variables que mejor se acomoden al modelo educativo en el que se encuentra, al público al que están dirigidos, entre muchos otros factores.

Piscoya (2012) señala que existen tres maneras de concebir el concepto de calidad y por ende definir qué aspectos a evaluar en cada IES. La primera manera consiste en ver la educación como un producto y lo relaciona con el enfoque de capital humano. En esta percepción se señala que la educación se considera de calidad si enseña lo necesario para adaptarse al mercado, desarrollar capacidades adquisitivas que permitan involucrarse en el sistema económico, o simplemente ser productivo. Quienes se rigen bajo este supuesto consideran que los estudiantes deben estar en la capacidad de dominar ciertas tecnologías, procesos informativos y conocimientos científicos. La segunda manera se relaciona con los aspectos clásicos de la educación, la cual se basa en la formación intelectual y moral. En este enfoque señala que la educación será de calidad si es que el contenido de lo enseñado asegure la subsistencia de la humanidad. Finalmente, se encontró el enfoque donde la calidad es percibida a través de una

perspectiva crítica, o también conocida como transformadora. En este punto es necesario enfocarse en la formación del sujeto y protagonistas, los contextos en los que se realizan y los procesos empleados en la formación.

Otra perspectiva de lo que respecta la educación de calidad señala que “los poderes públicos observarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza.” (De Miguel, 1995, p. 36). Entre las principales variables que los poderes públicos evaluar se encuentran la cuantificación y formación del profesorado, los recursos educativos, programación docente y la función directiva, la innovación y la investigación pedagógica, inspección educativa, orientación educativa y profesional y la evaluación del sistema educativo. Estas variables se encuentran enfocadas en los procesos y los formadores de la educación, mas no se enfocan en algunas necesidades del estudiante.

Por otra parte, para López (2010), existen tres factores que ayudarán a lograr el nivel de calidad educativa deseado en las instituciones, de suma importancia que no se están aplicando y, a su vez, están afectando a la gestión efectiva de las IES. El primer factor es la ausencia de un liderazgo efectivo de los encargados de dirigir las instituciones, es decir, los directivos no están siendo efectivos guiando a los distintos equipos de trabajo para lograr los objetivos trazados. En cuanto al segundo factor, es el desconocimiento de herramientas modernas de gestión, pues es común observar que muchas instituciones sigan manteniendo métodos tradicionales de enseñanza, lo cual no está del todo mal, lo que sí es importante es innovar en nuevas herramientas que permitan otorgar un servicio diferenciado y crear una relación con los estudiantes. Por último, se encuentra el factor de tener una fuerte cultura organizacional dentro de la institución, lo que ayudará a los estudiantes a identificarse con sus centros educativos e identificar las relaciones existentes y cómo se desarrollan dentro de los mismos.

Finalmente, para esta investigación el modelo empleado es el propuesto por Piscocya (2011), el cual propone la calidad educativa como un producto, donde los estudiantes puedan ser capaces de ser productivos en distintas áreas, se puedan adaptar al mercado con mayor facilidad gracias a los conocimientos adquiridos y que estén en la capacidad de dominar nuevas tecnologías, lo cual hará más competitivos a los estudiantes. En el siguiente apartado se buscará exponer las principales herramientas que se utilizan para evaluar la calidad educativa.

### **3.3. Herramientas de evaluación de la calidad educativa**

Evaluar la calidad educativa es uno de los grandes retos a los que se enfrentan las IES. Existen diferentes herramientas que ayudan a la evaluación de la calidad educativa. En este apartado se busca exponer algunas de dichas herramientas, las cuales serán seleccionadas de

acuerdo a la relación de cercanía que tengan con el presente trabajo de investigación y las herramientas más conocidas e implementadas a nivel mundial.

Una de las herramientas más reconocida para medir la calidad es el modelo SERVQUAL. Este modelo se basa en una escala de ítems múltiples empleados para medir las percepciones del cliente acerca de la calidad del servicio (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1991). Además, este modelo ha sido adaptado y aplicado a diferentes tipos de organizaciones, dentro de ellas las IES, con el objetivo de medir la percepción de los estudiantes sobre la calidad del servicio educativo. Parasuraman et al. (1991) afirman que los criterios para evaluar la calidad de los servicios se pueden agrupar en diez dimensiones que se superponen, estos son: tangibilidad, confianza, capacidad de respuesta, comunicación, credibilidad, seguridad, competencia, cortesía, comprensión y acceso.

El instrumento final de SERVQUAL se condensó en una escala de 22 ítems y solo cinco dimensiones:

**Tabla 8: Dimensiones de la calidad del modelo SERVQUAL, 1991**

Dimensión	Descripción
Tangibilidad	Facilidades físicas, equipamiento y la apariencia del personal.
Fiabilidad	Capacidad de desarrollar el servicio prometido seguramente y con precisión.
Capacidad de respuesta	Prontitud en ayudar a los clientes y proveer un servicio rápido.
Confianza	Conocimiento y cortesía de los empleados y su capacidad en inspirar confianza y certeza.
Empatía	Preocuparse por la atención individualizada que la firma facilita a sus clientes.

Adaptado de Parasuraman et al. (1991).

En base a la tabla 8, se observa que el modelo SERVQUAL se encarga de medir ítems relacionados al servicio en sí, pero también evalúa otros aspectos que influyen en la percepción y tangibilización del servicio.

En relación a la calidad educativa existen herramientas encargadas de medir dicho concepto, para esta investigación se expondrá las herramientas que evalúan el servicio en un entorno virtual. Nokelainen (2006) propone una herramienta adaptada al servicio educativo en un contexto de digitalización, conocido como eValuator. Dicha herramienta consta de 10 dimensiones y se basa en el estudio de muchos especialistas como es el caso de Reeves, Quinn, Albion, entre otros. (Ver Anexo L)

Así mismo, los autores Martínez-Argüellas, Blanco y Castán (2013), desarrollaron un modelo de evaluación de la calidad educativa específicamente en un contexto de virtualización. A partir de la revisión bibliográfica sobre Calidad del Servicio Percibido (CSP), los autores

concluyeron que, “las particularidades del entorno en línea hacen que, en opinión de buena parte de la doctrina, no les resulten aplicables automáticamente modelos desarrollados en la CSP tradicional” (Martínez-Argüellas, Blanco & Castán, 2013, p. 91). Asimismo, los autores reconocen las herramientas de evaluación de calidad más conocidas, como el modelo SERVQUEAL, pero afirman que

El servicio prestado en un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) presenta dos características particulares: es un servicio puro, que no se materializa en transacciones puntuales, sino en una interacción prolongada en el tiempo, y, además, complejo, al incluir la docencia y otros servicios complementarios. Dadas estas características, no es posible aplicarle la gran mayoría de las investigaciones sobre los servicios en línea, centradas en el análisis de los webs y las ventas en línea. Por ello, es de destacar la escasez de estudios sobre la temática (Martínez-Argüellas et al., 2013, p. 92).

Por tal motivo, Martínez-Argüellas, Blanco y Castán (2013) plantean una adaptación del modelo SERVQUEAL al contexto de educación virtual. La elaboración de la herramienta se basó en dos partes, una fase cualitativa y otra cuantitativa. Se inició con la fase cualitativa con el objetivo de identificar aspectos del servicio en línea de mayor relevancia para los estudiantes, buscando identificar incidentes críticos de la experiencia del servicio educativo. En esta primera etapa se contó con la participación de 41 estudiantes de la *Universitat Oberta de Catalunya* (UOC), que reportaron un total de 350 incidentes críticos válidos que se clasificaron en 12 dimensiones y englobando un total de 33 definiciones (Martínez-Argüelles y otros, 2010). A partir de los atributos generados en el análisis cualitativo y tomando como referencia la estructura de la escala e-SERVQUAL, se diseñó un cuestionario conformado por 4 factores y un total de 24 ítems a evaluar, los cuales son:

**Tabla 9: Modelo de medición de la CSP en entornos de educación virtual**

<b>Factor</b>	<b>Indicadores o atributos</b>	<b>Ponder. estand.</b>	<b>t*</b>	<b>Fiabil. comp</b>	<b>Varianza extraída</b>
FACTOR_1	Competencias docentes	0,769	25,913	0,902	0,480
	Retorno de las actividades	0,727	24,739		
	Resolución de problemas docentes	0,723	24,621		
	Contribución de las actividades	0,706	24,082		
	Diseño del programa	0,699	23,914		
	Materiales y recursos didácticos	0,685	23,500		
	Orientación del estudiante	0,669	23,008		
	Coherencia de la evaluación	0,662	-**		
	Amabilidad de los docentes	0,648	22,549		
	Sistema de evaluación	0,635	30,189		
FACTOR_2	Resolución de problemas administrativos	0,809	25,388	0,864	0,517
	Facilidad para reclamar	0,761	24,719		

**Tabla 9: Modelo de medición de la CSP en entornos de educación virtual (continuación)**

Factor	Indicadores o atributos	Ponder. estand.	t*	Fiabil. comp	Varianza extraída
	Resolución de problemas informáticos	0,730	24,719		
	Simplicidad de trámites administrativos	0,653	20,432		
	Amabilidad de los administradores	0,651	20,794		
	Cumplimiento de plazos administrativos	0,646	-**		
FACTOR_3	Servicios complementarios	0,779	-**	0,809	0,516
	Actividades síncronas	0,760	27,467		
	Actividades presenciales	0,712	25,857		
	Interacción entre estudiantes	0,613	22,243		
FACTOR_4	Rapidez de navegación	0,807	28,403	0,831	0,554
	Conectividad	0,769	27,330		
	Solidez	0,741	-**		
	Navegabilidad	0,650	23,296		

Fuente: Martínez-Argüellas et al. (2013)

A partir de las herramientas expuestas, se afirma que existen diversos métodos de evaluación de la calidad educativa, en esta oportunidad se utilizará el enfoque de Martínez-Argüellas et al. (2013), herramienta que se basa en evaluar la calidad de enseñanza virtual. En el siguiente subcapítulo se ahonda en el concepto de satisfacción de los estudiantes, dado que es la variable a medir en esta investigación y que está estrechamente relacionada con la experiencia y calidad del servicio educativo.

### 3.4. Satisfacción del usuario

Como ya se ha mencionado, la calidad posee una dimensión subjetiva, puesto que varía según la percepción de cada persona y, por ende, la satisfacción del cliente o usuario es también un concepto subjetivo, que va más allá de la calidad del servicio o producto, y está relacionado a la experiencia propia del usuario. “La satisfacción es un indicador blando, con un marcado componente subjetivo, porque está enfocado más a las percepciones y actitudes que hacía criterios concretos y objetivos.” (Rey, 2000 p. 142). Además, Velandia, Ardón y Jara (2007) señalan que existe una marcada diferencia entre los conceptos de “satisfacción” y “calidad”:

La satisfacción, que comunica sentimientos de favorabilidad o desfavorabilidad, pertenece al campo de las actitudes, y, por tanto, del afecto, mientras que la calidad percibida, la cual se califica, por ejemplo, como buena o mala, se refiere a creencias que como forma de la percepción forman parte de la cognición (p. 142).

Dichos autores refieren a la satisfacción como la posición del usuario frente a un servicio, producto o situación determinada, mientras que la calidad hace referencia a la percepción que el usuario se genera luego de recibir un producto, servicio.

En contraste, autores como Alén y Fraiz (2006) presenta ambos conceptos como similares debido a que ambos hacen referencia a un proceso de evaluación en el que el cliente compara la experiencia que tuvo con el servicio o producto con las expectativas previas al uso del producto o prestación del servicio; en ambos casos, el eje principal de los conceptos es la perspectiva del cliente o usuario con respecto al producto o servicio. En contra posición de la anterior referencia, la cual identifica diferencias entre los conceptos de satisfacción y calidad, este las engloba en un mismo marco e identifica como principal actor para definirlos a los clientes o usuarios que utilizan los distintos servicios o productos, es decir, el punto de vista de los usuarios de los servicios o productos es el principal componente de la valoración de satisfacción y calidad.

Por otra parte, Manes (2005) resalta la dificultad de concentrar los diferentes gustos y preferencias de los consumidores, por los servicios y productos estandarizados que se ofrecen en el mercado. Además, comenta que un factor importante interviene, el cual es “la subjetividad en la valoración del servicio que se manifiesta en diferentes niveles de satisfacción que van desde la alta conformidad hasta la baja conformidad, en relación por el servicio brindado por una institución educativa” (p. 19).

Así, se evidencia que tanto el concepto de calidad como el de la satisfacción del usuario es un concepto igual de subjetivo. Esto se debe a que ambos conceptos tienen su principal soporte, en las percepciones o valoraciones de los usuarios o clientes, lo cual genera la imposibilidad de un concepto estandarizado. Además, es importante resaltar la diferencia entre ambos; mientras que el concepto de satisfacción del usuario hace referencia a la percepción del gozo de un usuario frente a un producto o servicio, el concepto de calidad refiere a un grado estandarizado que no todos los productos o servicios ofrecen.

En relación a la satisfacción de los estudiantes, “La satisfacción de los estudiantes con la educación que reciben es constantemente referida como un elemento clave en la valoración de la calidad de la educación” (Gento & Vivas, 2003, p. 17). Según dichos autores la satisfacción de los estudiantes es una de las principales variables que se consideran para la evaluación de calidad que las IES aplican. Por otra parte, Pérez y Alfaro (1997) resaltan la importancia de evaluar la satisfacción de los estudiantes al ser los principales beneficiarios del servicio y por ende son quienes mejor pueden valorar a las IES, por lo que su opinión debe ser tomada en cuenta. Por tanto, se concluye que la medición de la satisfacción de los estudiantes es clave para la mejora de la institución.

Finalmente, para el desarrollo de esta investigación se tomó en consideración el concepto de satisfacción del estudiante desarrollado por Gento y Vivas (2003) el cual hace referencia en que esta se abordará en la medida que los procesos educativos cumplan con las necesidades y

expectativas que el grupo requiere. A continuación, se ahondará en las teorías de la satisfacción del estudiante, iniciando con un breve análisis de las teorías de satisfacción del usuario.

### ***3.4.1. Teorías de la satisfacción del estudiante***

Existen diversas teorías que abordan el tema de satisfacción en distintas áreas o hacen referencia a distintos temas o circunstancias. En esta sección se busca explicar algunas teorías relacionadas a la satisfacción de los usuarios y diferenciarlas de las teorías que explican la satisfacción del estudiante.

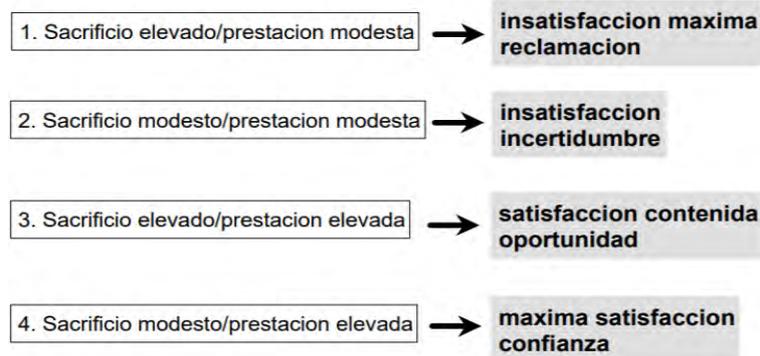
Hernández (2011) expone cuatro modelos teóricos sobre el estudio de la importancia de la satisfacción del usuario. El primer modelo hace referencia a la que el autor denomina como la “teoría de no confirmación de expectativas”, en el cual se mide la satisfacción comparando las expectativas de un usuario de un producto o servicio frente a la experiencia real que el usuario tiene. Otro modelo es el “descontento potencial”, el cual considera a las quejas de los clientes como el descontento que presentan estos ante un servicio o producto. Dichas quejas pueden ser de dos tipos, externo o potencial. Las quejas externas son aquellas donde el cliente presenta la misma ante una instancia que le pueda dar solución, en cuanto a las quejas potenciales son aquellas que el cliente no las transmite públicamente sin embargo no se encuentra satisfecho con el producto o servicio. El tercer modelo se conoce como “análisis de disponibilidad”, donde se analiza si los recursos se encuentran disponibles de forma física cada vez que se necesitan. Finalmente se encuentra el modelo de “medición de calidad percibida” el cual se diferencia al primer modelo en la medida que este último solo se basa en percepciones. Estas percepciones se basan en la calidad que los usuarios perciben de un servicio en evaluaciones de múltiples niveles, dichas evaluaciones se combinan al final para llegar a una conclusión de calidad percibida.

Por otra parte, Rey (2000) explica la satisfacción del usuario en un contexto de evaluación de los atributos en un sistema de información:

La satisfacción del usuario supone una valoración subjetiva del éxito alcanzado por el sistema de información, y puede servir como elemento sustitutivo de medidas más objetivas de eficacia que, a menudo, no están disponibles. Podemos considerar que la satisfacción es un indicador blando, con un marcado componente subjetivo, porque está enfocado más hacia las percepciones y actitudes que hacia criterios concretos y objetivos (p. 141-142).

Al igual que distintos autores, que hablan sobre el tema de satisfacción, Rey (2000) considera también la satisfacción del usuario como un sistema subjetivo; en el cual, lo que realmente define el concepto de satisfacción, son las percepciones que los usuarios tienen y no los criterios o valores objetivos que se le quieren imponer.

**Figura 7: Niveles de Satisfacción**



Fuente: Rey (2000).

Además, Rey (2000) propone distintos niveles de satisfacción, los cuales serán explicados a continuación. El primer nivel lo presenta como el nivel de la insatisfacción máxima o satisfacción mínima, en el que el usuario no se encuentra a gusto con el servicio ofrecido, lo cual puede terminar en un reclamo y que el usuario no vuelva a utilizar el servicio. Luego se encuentra el nivel satisfacción baja donde el usuario no sabe si volverá a recurrir al servicio, solo las necesidades futuras determinan que un usuario vuelva por el servicio. El tercer nivel está conformado por la satisfacción moderada, donde existe una gran probabilidad de que el usuario recurra al servicio en un futuro. Finalmente está el máximo nivel de satisfacción, donde la percepción del usuario es totalmente positiva acerca del servicio recibido. El servicio otorgado genera confianza lo cual ayuda a fidelizar al usuario.

Al igual que las teorías que explican la satisfacción del usuario, existen otras que hablan de la satisfacción del estudiante. Urure, Campo, Ventura, Helia-Curasi y Gómez (2015) definen la satisfacción del estudiante como:

Elemento clave en la valoración de la calidad de la educación, se considera que uno de los indicadores más importantes para medir la calidad de la enseñanza tiene que ver con el grado de satisfacción de las personas involucradas en el proceso educativo (p. 128).

De tal manera, los autores consideran la satisfacción del estudiante como una de las variables principales para medir la calidad de la enseñanza que las IES.

Otros autores señalan que la satisfacción del estudiante es el pilar principal de todos los procesos que conllevan la educación en instituciones educativas, debido a que el proceso de docencia está centrado en los propios estudiantes, por lo cual es indispensable satisfacerlos. Adicionalmente, existen factores que complementan la calidad educativa, como son los factores relacionados al entorno de la enseñanza como las aulas, bibliotecas, cafeterías, entre otros.

Concluyen en que los alumnos son una fuente primaria de información muy valiosa para la evaluación de las instituciones educativas. Los datos que proporcionan los estudiantes permiten evidenciar si están alcanzando los índices deseados de satisfacción que las instituciones desean (Bojórquez, López, Hernández & Jiménez, 2013).

Para esta investigación se seleccionó el primer modelo propuesto por Hernández (2011), el cual hace referencia al no cumplimiento de las expectativas del estudiante. A continuación, se analizará las diferentes variables a considerar en la satisfacción.

### ***3.4.2. Variables consideradas en la satisfacción***

Continuando con la evaluación de la satisfacción, es necesario determinar aquellas variables que se consideran en la evaluación de satisfacción en los estudiantes.

Bojórquez et al. (2013) mencionan que la satisfacción del alumnado es el eje principal y más importante de los procesos que llevan a cabo las IES. Esto debido a que su principal servicio es la educación a los estudiantes, por lo cual, deben cumplir la satisfacción del mismo para asegurar su pertenencia en las universidades. Además, consideran que el medio en el cual se desarrolla el proceso de aprendizaje es una de las principales variables de la satisfacción del estudiante, la cual busca el logro de un objetivo de calidad. Dentro de esta variable se encuentran considerados diversos factores para que el servicio educativo se dé de forma adecuada como: las aulas, jardines, campos deportivos, procesos administrativos, comedores, cafeterías, limpieza de los ambientes, etc. También mencionan, que los estudiantes son una de las principales fuentes de información de las universidades para la evaluación continua de las mismas. Ello se sustenta en que los datos aportados por los estudiantes son fuente de información directa de los procesos, funcionamiento de las universidades y como alcanzan los objetivos establecidos.

Una postura con aspectos similares a la anterior es la que sostienen autores como Álvarez, Chaparro, Reyes (2015) quienes consideran, en su artículo sobre la satisfacción del estudiante, variables que influyen en su formación profesional como: la calidad de la docencia y su enseñanza para la formación profesional, académica y humana de los estudiantes, los servicios que otorgan las universidades, la infraestructura con la que cuenta la universidad y, por último, la propia relación que los estudiantes tienen con variables que están presentes en las universidades.

Otro autor divide la satisfacción del estudiante en dos grandes variables, las cuales son la satisfacción de la enseñanza del docente y la satisfacción de la estudiante relacionada con la planificación docente de la asignatura. En la primera variable se encuentran las subvariables como la claridad de las clases, el orden de las mismas, si se resuelven dudas, si utiliza recursos adicionales para explicar, motivador, si otorga tutorías, entre muchas otras variables más. En la segunda variable existen subvariables como los exámenes, la duración del programa, el material

de apoyo, revisión de exámenes, el contenido de los exámenes, entre otras (Salinas y Martínez, 2007).

Otros autores proponen variables de la satisfacción del estudiante en relación con las clases virtuales, algunas de las variables presentadas por Clemente, Escribá y Buitrago (2010) están relacionadas con los instructores, los estudiantes, la tecnología de la información y el apoyo de la universidad. Los instructores son los profesores, donde se evidencia que su papel no será el mismo que dictando clases presenciales, pues ya no transmitirá información si no que cumplirá un papel de tutor, los profesores están en un segundo plano y el eje principal se centra en la tecnología, los profesores deben estar capacitados en el uso de tecnología y dar pronta respuesta a las consultas, son algunos de los atributos valorados por los alumnos. Se considera a los estudiantes como una de las variables principales debido a que es el responsable de su propio aprendizaje, son quienes darán su percepción sobre el sistema que se utiliza y su comodidad del mismo. En cuanto a la tecnología de la información hacen referencia que es una pieza clave para la enseñanza de los alumnos y sustentan que se debe contar con una plataforma que permita la comunicación fluida entre los miembros de la comunidad universitaria y el fácil acceso y uso de la plataforma. En cuanto al apoyo de la universidad se analiza la rapidez de respuesta de la universidad ante cualquier contingencia que pueda presentar su plataforma.

Finalmente, las variables que más se asemejan con los objetivos de la investigación son las que proponen Clemente, Escribá y Buitrago (2010) los cuales mencionan variables relacionadas a la satisfacción de los estudiantes respecto a las clases virtuales, donde una de las variables principales es la tecnología implementando y el fácil uso de la misma. En el siguiente apartado se presentarán algunas de las principales herramientas para la evaluación de la satisfacción de los estudiantes.

### ***3.4.3. Herramientas para evaluar la satisfacción***

En este último apartado se abordará las herramientas para la evaluación de la satisfacción, enfocadas en el estudiante. Finalmente, se escogerá la herramienta que guarde mayor semejanza con los objetivos planteados para la siguiente investigación.

Una de las principales herramientas para estimar la satisfacción del estudiante en relación con la educación que reciben es EL SEUE propuesta por Gento y Vivas (2003). Dicha herramienta está basada en recoger información básica del estudiante como su edad, sexo, ciclo, etc. y en donde se podrá evaluar la satisfacción global de los estudiantes frente al servicio educativo que reciben, como también, una evaluación más detallada sobre los apartados que componen el cuestionario de esta herramienta. Además, esta herramienta está compuesta por noventa y tres

ítems los cuales se encuentran distribuidos en diez subdimensiones. A continuación, se mostrarán tablas que detallan y complementan la información de esta herramienta.

**Tabla 10: Subdimensiones e indicadores de las variables de satisfacción de los alumnos en el cuestionario SEUE**

Subdimensión	Definición	Indicadores	Ítems
I. Satisfacción por el cumplimiento a sus necesidades básicas	Satisfacción de los alumnos por las condiciones de la institución porque ofrecen garantías suficientes para el adecuado desarrollo del proceso de formación profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. La habitabilidad de las instalaciones de las instalaciones (ventilación, luz, limpieza)</li> <li>b. La suficiencia de los espacios para la enseñanza y el estudio.</li> <li>c. La suficiencia de espacios para la recreación y el descanso</li> <li>d. La adecuación de las instalaciones deportivas y del comedor.</li> <li>e. La adaptación del mobiliario.</li> <li>f. La adecuación del comedor escolar (higiene de los alimentos, suficiencia de la alimentación, variedad equilibrada de los alimentos)</li> </ul>	1 al 13
II. Satisfacción con los servicios ofrecidos a los estudiantes	Satisfacción de los alumnos con la manera en que funcionan los servicios estudiantiles	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. La adecuación del servicio bibliotecario (instalaciones, atención al usuario, dotación de materiales bibliohemerográficos).</li> <li>b. La apropiada atención al estudiante en los procesos de admisión, inscripción, control y registro estudiantil.</li> <li>c. El adecuado funcionamiento de los servicios de comedor, informática, medico-asistenciales y Centro de Estudiantes</li> </ul>	14 al 26
III. Satisfacción por su seguridad vital.	Satisfacción de los alumnos por tener la seguridad de que las condiciones de supervivencia básica, dentro del entorno habitual de la institución están garantizadas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. La seguridad del edificio (escaleras de incendio, salidas de urgencia, existencia de extintores).</li> <li>b. La seguridad del mobiliario (sin aristas peligrosas, materiales rompibles o inflamables).</li> <li>c. La seguridad del transporte (seguridad del vehículo, de la ruta)</li> <li>d. La seguridad en las zonas de esparcimiento.</li> <li>e. La seguridad del entorno que rodea el centro.</li> </ul>	27 al 32
IV. Satisfacción por la seguridad económica	Satisfacción de los alumnos por tener la seguridad de que condición socioeconómica es tomada en consideración y no se constituye en un obstáculo para su proceso formativo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. La igualdad de oportunidades para participar en actividades curriculares y extracurriculares, sin limitaciones por razones socioeconómicas.</li> <li>b. La igualdad de oportunidades para beneficiarse de todos los servicios de apoyo al estudiante, sin limitaciones por razones socioeconómicas.</li> </ul>	33 al 39
V. Satisfacción por la seguridad emocional	Satisfacción por contar con el afecto que requiere un desarrollo equilibrado de la personalidad y el esfuerzo que ha de realizar para lograr su formación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. El trato afectuoso de sus profesores, compañeros, las autoridades, personal administrativo y personal de servicios (biblioteca, comedor, servicio médico).</li> </ul>	40 al 47

**Tabla 10: Subdimensiones e indicadores de las variables de satisfacción de los alumnos en el cuestionario SEUE (continuación)**

Subdimensión	Definición	Indicadores	Ítems
VI. Satisfacción por la pertenencia a la Institución o al grupo de alumnos	Satisfacción por contar con el reconocimiento debido y la aceptación por el hecho de ser miembros de la institución en general y del grupo de clase, así como tener las oportunidades de participar en las políticas y proyectos institucionales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. La aceptación por las autoridades universitarias, de los profesores, por el personal no docente, por los otros alumnos de la institución y los compañeros de clase.</li> <li>b. El reconocimiento del contexto social por ser miembro de la Institución.</li> <li>c. Sentirse representado ante los organismos de cogobierno.</li> <li>d. Sentir la consideración y aceptación de las contribuciones personales.</li> </ul>	48 al 57
VII. Satisfacción por el sistema de trabajos	Satisfacción por la manera de organización del trabajo y los recursos que suponen	<ul style="list-style-type: none"> <li>a. El contenido de los programas.</li> <li>b. La organización del tiempo.</li> <li>c. Los materiales impresos y medios audiovisuales disponibles en el aula y en la institución.</li> <li>d. La preparación, actualización y condiciones pedagógicas de los profesores.</li> <li>e. La incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza.</li> <li>f. El sistema de evaluación utilizado.</li> <li>g. La acción tutorial u orientadora.</li> <li>h. La metodología de enseñanza.</li> <li>i. La facilidad de comunicación con los profesores.</li> <li>j. El acceso a las diversas manifestaciones culturales y de recreación (teatro, cine, exposiciones, conciertos, etc.).</li> <li>k. La formación práctica y la vinculación con los futuros centros de trabajo.</li> </ul>	58 al 76

Fuente: Gento y Vivas (2003).

**Tabla 11: Escala de valoración del cuestionario SEUE**

Subdimensión	Ítems	Totalmente Insatisfecho	Poco Satisfecho	Satisfecho	Bastante Satisfecho	Muy Satisfecho
Satisfacción Total	1 al 93	93	94-186	187-279	280-372	373-465
I. Satisfacción por el cumplimiento a sus necesidades básicas.	1 al 13	13	14-26	27-39	40-52	53-65
II. Satisfacción con los servicios ofrecidos a los estudiantes.	14 al 26	13	14-26	27-39	40-52	53-65
III. Satisfacción por su seguridad vital.	27 al 32	6	7-12	13-18	19-24	25-30
IV. Satisfacción por la seguridad socio-económica.	33 al 39	7	8-14	15-21	22-28	29-35
V. Satisfacción por la seguridad emocional	40 al 47	8	9-16	17-24	25-32	33-40

**Tabla 11: Escala de valoración del cuestionario SEUE (continuación)**

Subdimensión	Items	Totalmente Insatisfecho	Poco Satisfecho	Satisfecho	Bastante Satisfecho	Muy Satisfecho
VI. Satisfacción por la pertenencia a la Institución o al grupo de alumnos.	48 al 57	10	11-20	21-30	31-40	41-50
VII. Satisfacción por el sistema de trabajo	58 al 76	19	20-38	39-57	58-76	77-95
VIII. Satisfacción por el progreso o éxito personal.	77 al 82	6	7-12	13-18	19-24	25-30
IX. Satisfacción por el prestigio o reconocimiento del éxito personal.	83 al 87	5	6-10	11-15	16-20	21-25
X. Satisfacción por la autorrealización personal.	88 al 93	6	7-12	13-18	19-24	25-30

Fuente: Gento y Vivas (2003).

Otra herramienta es la encuesta diseñada por Mejías y Martínez (2009) a la cual denominaron SEU, en relación con sus siglas Satisfacción Estudiantil Universitaria. Esta herramienta está compuesta por un encabezado, el cual explica el motivo de su aplicación, y una segunda sección de recojo de datos personales de cada participante como sexo, edad, entre otros. Además, la encuesta estaba compuesta por preguntas, tanto cerradas como abiertas. Las preguntas cerradas entregaban respuestas en una escala de Likert con siete opciones, donde 1 representaba una posición en total desacuerdo con la situación plasmada y siete una situación de total acuerdo por parte del estudiante. Asimismo, la encuesta se encuentra compuesta por cincuenta y dos ítems distribuidos en cuatro apartados, los cuales se mostrarán en la siguiente tabla.

**Tabla 12: Dimensiones Teóricas e Indicadores de la Variable Satisfacción Estudiantil**

Dimensión	Definición	Indicador de gestión
Enseñanza	Metodología, técnica y evaluación impartidas por el personal docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preparación, actualización y condiciones pedagógicas de los profesores.</li> <li>Sistema de Evaluación utilizado.</li> <li>Metodología de enseñanza.</li> <li>Incorporación de nuevas tecnologías a la enseñanza.</li> </ul>
Organización académica	Satisfacción de los estudiantes con respecto a los conocimientos y atención mostrados oír el personal administrativo y docente y sus habilidades para inspirar credibilidad y confianza, al igual que la disposición y voluntad para ayudar al estudiante y proporcionar el servicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>El contenido de los programas.</li> <li>La organización del tiempo.</li> <li>Facilidad de comunicación con los profesores.</li> <li>La facilidad de comunicación con el personal administrativo.</li> <li>Acción Tutorial.</li> <li>Formación práctica y la vinculación con los futuros centros de trabajo.</li> </ul>

**Tabla 12: Dimensiones Teóricas e Indicadores de la Variable Satisfacción Estudiantil (continuación)**

Dimensión	Definición	Indicador de gestión
Vida Universitaria	Participación de la Escuela en actividades de expansión, destrezas y habilidades físicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El acceso a diversas manifestaciones culturales y de recreación</li> <li>• Formación de Habilidad y rasgos personales</li> </ul>
Infraestructura y servicios universitarios	Apariencia de las instalaciones físicas, equipos y materiales de comunicación y con el funcionamiento de los servicios estudiantiles	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habitabilidad de las instalaciones</li> <li>• Suficiencia de los espacios para la enseñanza y el estudio</li> <li>• Adecuadas instalaciones deportivas</li> <li>• Buen servicio bibliotecario</li> <li>• Adecuado funcionamiento de los Cafetines</li> <li>• Adecuado funcionamiento de los servicios de computo</li> <li>• Igualdad de oportunidades para la participación de actividades</li> <li>• Seguridad de las instalaciones</li> <li>• Apropiaada atención en los procesos de inscripción y carnetización</li> </ul>

Fuente: Mejías y Martínez (2009).

Para medir la satisfacción estudiantil se consideró las dimensiones planteadas en el modelo SEU propuesto por los autores Mejías y Martínez (2009). La primera dimensión será la enseñanza, donde se verá si es que se está cumpliendo con la formación, preparación y metodología, así como la incorporación de nuevas tecnologías de enseñanza que los alumnos requieren. También se evalúa la organización académica, donde se comprobará si los estudiantes se encuentran satisfechos con el contenido de los programas y la organización del tiempo, así como la disposición de los docentes y personal administrativo de ayudar a los estudiantes. Finalmente, se evalúa la infraestructura y servicios universitarios, en este caso solo se tomarán en cuenta los servicios ofrecidos virtualmente por el sujeto de estudio.

Con este apartado concluye el análisis teórico de la investigación, donde se han evaluado las posturas de distintos autores y donde se analizaron las posturas que más se asemejen a los propósitos de esta investigación. Según la revisión bibliográfica realizada, se puede afirmar que la educación remota por emergencia es una medida adaptada para asegurar la continuidad del servicio educativo en una coyuntura crítica que no permita el desarrollo presencial de las clases. De esta manera, se evidencia que hay una relación entre los tres ejes temáticos propuestos en esta investigación. En primer lugar, la gestión estratégica es la encargada de adaptar el servicio educativo a las necesidades del sector y velar por mantener los estándares de calidad. En segundo lugar, la gestión de la experiencia es aquella estrategia implementada con el objetivo de brindar un servicio que cumpla no solo con los estándares de calidad, sino que también, que satisfaga toda necesidad del usuario para tener una experiencia positiva con el servicio. Por tanto, la gestión de

la calidad es la base para una gestión de la experiencia eficiente, que cumpla con el objetivo de mantener la máxima satisfacción del usuario.

Para finalizar, en cuanto al análisis de la relación entre las variables de la gestión de la experiencia del estudiante y el nivel de satisfacción del alumno, de acuerdo a la revisión bibliográfica realizada para la presente investigación, se concluye que la gestión de la experiencia educativa, según Schmitt (2004) implica una experiencia integral, es decir, que la satisfacción de los usuarios, en este caso los estudiantes, se verá afectado por elementos adicionales al servicio en si, por lo que es importante la gestión de la experiencia integral, considerando los servicios complementarios ofrecidos por la institución educativa. Además, en base al estudio de Martínez-Argüellas, Blanco y Castán (2013) se puede afirmar que existe una relación entre la gestión de la experiencia educativa y la percepción de los estudiantes. En el siguiente capítulo se analiza el contexto actual que se está desarrollando y se realizará el análisis del sujeto de estudio de esta investigación.



## CAPÍTULO 3: MARCO CONTEXTUAL

En este capítulo se explora el marco contextual en el cual se desarrolla el sujeto de estudio, los alumnos de la FADE de la PUCP, considerando el nuevo contexto mundial, es decir, la crisis de salud ocasionada por la propagación del COVID-19, donde se analiza el impacto que esta emergencia sanitaria ha tenido en el ámbito educativo mundial. Además, se ahonda en las tendencias globales del sector educativo. Luego, se especifican las características del sector a nivel nacional, donde se enfatiza el marco legal y las entidades de regulación de la calidad. Así mismo, se analizan las medidas de respuesta rápida que las universidades han tomado frente a esta emergencia en el Perú, y finalmente, se describe al sujeto de estudio en sus particularidades y las medidas tomadas frente al nuevo contexto de COVID-19 en el que se encuentra el país.

### 1. Impacto del COVID-19 en la educación a nivel mundial

El pasado diciembre del 2019 en China, específicamente en la región de Wuhan, se registró un aumento considerable de personas infectadas con el nuevo virus, denominado COVID-19. El 30 de enero del 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaraba la pandemia como emergencia de salud pública de interés internacional, debido a que se encontraba presente en veinticuatro países por casos importados (Edwards, 2020).

Cifras entregadas por el Instituto Estadístico de la *United Nations Educational Scientific and Culture Organisation* (UNESCO) (2020) resaltan que 192 países han cerrado totalmente instalaciones de colegios y universidades afectando, aproximadamente, 1,6 billones de estudiantes, es decir, el 90% de la población estudiantil mundial. En la siguiente gráfica, se observa aquellos países que han cerrado totalmente sus instalaciones educativas dentro de su territorio, aquellos que cerraron solo en algunas regiones y aquellos que optaron por no cerrar sus instalaciones educativas.

**Figura 8: Clausura nacional de instituciones educativas, Julio 2020**



Fuente: Instituto Estadístico de la UNESCO, CCSA (2020).

Asimismo, las estadísticas señalan que 140 millones de estudiantes viven en países donde se han cerrado las escuelas y universidades solo por localidades, no en todo el país. En países donde el cierre es total, tanto para escuelas y universidades, señalan que la población afectada es de 191 millones de jóvenes de educación universitaria (UNESCO, 2020).

En cuanto a los afectados demográficamente por el cierre total de sus centros de estudio, se observa que 30% de los 1,6 billones de estudiantes afectados pertenecen a la zona de Asia Central y Meridional, 28% son de Asia Oriental y Sudoriental, 16% de África subsahariana, 11% pertenecen a la zona de Latinoamérica y el Caribe y 8% en zonas como Europa, América del Norte, Norte de África y Asia Occidental (UNESCO, 2020). En la siguiente tabla se observa la distribución por porcentajes en cuanto a la distribución por región y nivel educativo de los estudiantes afectados por el cierre total de sus centros educativos a causa del COVID 19.

**Tabla 13: Estudiantes que no asisten a la escuela debido al cierre de escuelas a nivel nacional (millones), por región y nivel de Objetivo de Desarrollo Sostenible de Educación.**

SDG región	Pre-primary	Primary	Secondary	Tertiary	Total
Europe and Northern America	17.3	32.8	47.2	22.6	119.9
Central and Southern Asia	26.4	208.5	183.9	45.7	464.9
Eastern and South-Eastern Asia	63.6	175.0	139.1	68.2	445.8
Northern Africa and Western Asia	7.6	52.3	46.6	19.2	125.9
Sub-Saharan Africa	19.7	160.4	56.2	7.8	244.2
Latin America and the Caribbean	20.0	59.9	62.9	27.1	169.8
Oceania (incl. Australia and New Zealand)	0.6	2.0	1.2	0.3	4.1
World	155.2	690.9	537.2	190.9	1574.3

Fuente: UNESCO (2020a).

Como se muestra en el cuadro anterior, la población universitaria de la región de Latinoamérica y Caribe se ha visto afectada, con un total de 27.1 millones de estudiantes universitarios afectados que representa un 16% de la población de estudiantes universitarios a nivel mundial.

Así mismo, según cifras de la UNESCO (2020a), uno de los países con mayor número de estudiantes, de todos los niveles educativos, afectados de la región Latinoamérica y el Caribe es Perú, debido a que no pueden asistir a sus centros de estudio debido a la crisis originada por el COVID-19. Según el detalle de las cifras, Perú presenta 9'911,513 alumnos afectados, siendo uno de los 5 de países con mayor número de estudiantes afectados en la región por el cierre total de los centros educativos. A continuación, se presentan las cifras de estudiantes afectados de la región Latinoamérica y el Caribe en mayo del 2020.

**Tabla 14: Estudiantes afectados en la región Latinoamérica y el Caribe, 2020 (personas)**

Nivel Educativo	Inicial	Primaria	Secundaria	Universidad	Total de estudiantes afectados
País					
Brasil	5'101,935	16'106,812	23'118,179	8'571,423	52'989,349
México	4'942,523	14'182,288	14'034,552	4'430,248	37'589,611
Argentina	1'694,680	4'753,843	4'612,663	3'140,963	14'202,149
Colombia	1'309,386	4'303,833	4'821,029	2'408,041	12'842,289
<b>Perú</b>	<b>1'642,768</b>	<b>3'592,865</b>	<b>23'779,973</b>	<b>1'895,907</b>	<b>9'911,513</b>
Venezuela	1'190,349	3'285,299	2'391,174	2'123,041	8'989,863
Ecuador	638,551	1'932,261	1'891,648	669,437	5'131,897
Chile	616,615	1'514,761	1'520,724	1'238,992	4'891,092
Guatemala	603,637	2'364,116	1'227,191	366,674	4'559,618
República Dominicana	299,149	1'226,414	924,714	556,523	3'006,800
Bolivia	353,898	1'379,099	1'233,738	-	2'966,735
Honduras	245,010	1'123,945	655,090	266,908	2'290,953
Cuba	370,468	741,269	795,057	296,028	2'202,822
Paraguay	181,007	727,363	611,308	225,211	1'744,889
El Salvador	230,010	662,740	521,576	190,519	1'604,845
Costa Rica	140,344	483,770	476,668	216,700	1'317,482
Panamá	95,481	418,852	322,913	161,102	998,348
Jamaica	103,220	248,836	200,563	74,537	627,156
Guyana	27,872	94,488	85,934	9,857	217,151
Suriname	18,150	67,690	58,408	5,186	149,434
Belize	7,349	50,764	40,353	9,425	107,891

Fuente: UNESCO (2020a).

A partir de las cifras expuestas, queda en evidencia que la pandemia ocasionada por el COVID-19 ha tenido impacto en el sector educativo a nivel mundial. A nivel nacional, más de un millón de estudiantes de educación superior han sido afectados debido al impedimento de las clases presenciales. Ante esta situación, las IES han tenido que adaptar su propuesta a un entorno de educación remota por emergencia a través del uso de plataformas virtuales.

## 2. Tendencias de educación superior a nivel internacional

En el presente siglo, el sector educativo a nivel internacional se ha visto influenciado por nuevas tendencias que se han implementado en la IES, con el objetivo de adaptarse a las nuevas exigencias de la demanda y la sociedad. La UNESCO ha comenzado a debatir a nivel mundial las maneras de reexaminar los conocimientos, la educación y el aprendizaje en un mundo cada vez más complejo, incierto y precario (UNESCO, 2020b).

El panorama mundial de la enseñanza superior está cambiando rápidamente por el incremento de la internacionalización, la diversificación de los proveedores y los nuevos métodos de aprendizaje. Al 2020, se registraba a nivel mundial 220 millones de estudiantes matriculados

en la educación superior, el doble que hace diez años, y se espera que esa cifra vaya en aumento, especialmente en África (UNESCO, 2020a).

Por otro lado, según Dávila (2008), las principales tendencias que se han observado en el sector educativo internacional empiezan con la transformación de los sistemas nacionales de educación superior, donde su principal objetivo se enfoca en satisfacer la demanda creciente del mercado, para lo cual se implementaron tres estrategias que buscan ampliar la cobertura de la nueva demanda. Estas estrategias se basaron en la proliferación institucional, la cual refiere al aumento del número de instituciones públicas y privadas; la segunda estrategia se basó en la privatización, donde se buscó el crecimiento del sector privado educativo; finalmente la devaluación, la separación de los niveles universitarios y no universitarios, también conocidos como técnicos.

Dávila (2008) menciona como segunda tendencia la internacionalización de educación superior, donde no solo busca que los estudiantes obtengan nuevas experiencias fuera de sus centros de estudio, sino que también se busca que los profesores se animen a seguir estos programas internacionales, con el fin de mejorar su empleabilidad y experiencia. Finalmente, la autora señala como tercera tendencia del sector educativo, la transformación en la enseñanza, la investigación y el vínculo con el sector productivo. En esta tendencia se evidencia no solo los cambios en la enseñanza actual, sino que se evalúan las distintas metodologías que se utilizan para la enseñanza, también se evidencia el cambio en los programas y planes educativos en los últimos años, además de transformaciones en la investigación y un mayor acercamiento al sector productivo.

En relación con los procesos que aseguran la calidad, los países de Latinoamérica han ido implementado, desde la gestión del Estado, un mayor control de las IES. Una de las primeras experiencias en la región fue en el año 1990 en Chile, “En este caso se hizo el proceso de licenciamiento obligatorio para las nuevas instituciones de educación superior privadas en conformidad con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE.” (Gallegos, 2017, p. 6). Gallegos (2017), también menciona otro caso en Colombia, donde, si bien no existe un proceso de licenciamiento bajo ese nombre, si está establecido por ley un proceso que se encarga de registrar y calificar con el instrumento del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior a las IES, ley que entró en vigor en el año 2008.

Por último, es importante resaltar la tendencia de virtualización de la educación, como una nueva forma de la educación a distancia cada vez más difundida en el siglo XXI. La UNESCO (2019, s/p) menciona que “El enorme potencial que propicia el aprendizaje en línea en general, (...), abre nuevas vías de acceso a la enseñanza superior, así como al aumento de las posibilidades

de educación mediante soluciones alternativas flexibles.” Área (2019) recalca que esta es una de las tendencias con mayor fuerza a nivel mundial, pues reconfigura la oferta de las IES, la cuales ya no se limitan a la educación presencial, sino que también ofrecen modalidades semipresenciales y 100% virtual, así como otras variantes apoyadas en las Tecnologías de la Información (TIC) presentadas en el Anexo J.

En el Perú, la pandemia originada por el COVID-19 ha impulsado a las IES, tanto públicas como privadas, a continuar brindando sus servicios educativos de manera virtual, a pesar de no tener el tiempo necesario para realizar una planificación pedagógica, analizar la mejor metodología o precisar procesos de evaluación claros, según la Red Peruana de Universidades (RPU) (2020). Las IES han tenido que moldearse al nuevo contexto y actuar a contratiempo, pues, aunque la prioridad es la salud y la vida, la educación también es un servicio básico para la sociedad, por lo que ha continuado de manera virtual y transformando las dinámicas de aprendizaje.

La RPU presentó el documento titulado como “Catálogo de herramientas digitales para la enseñanza”. Este material es el primero de un conjunto de documentos elaborados por la Dirección Académica de Planeamiento y Evaluación (DAPE) y la Dirección Académica de Responsabilidad Social (DARS) de la PUCP, en coordinación con la Secretaría Técnica de la RPU, con la finalidad de instruir a las partes interesadas acerca del proceso de virtualización de la educación. El catálogo consta de cinco módulos temáticos dirigidos a docentes, estudiantes y personal administrativo universitario, además, estos se encuentran disponibles en la página web de la RPU, en una sección llamada “Educación Virtual” (RPU, 2020). El material es de suma importancia debido a su contenido, preciso justo en este contexto de educación remota de emergencia, ofrecen 120 software o aplicativos para la enseñanza, donde se obtendrá la información suficiente para poder ser revisados tanto por estudiantes como por docentes (RPU, 2020).

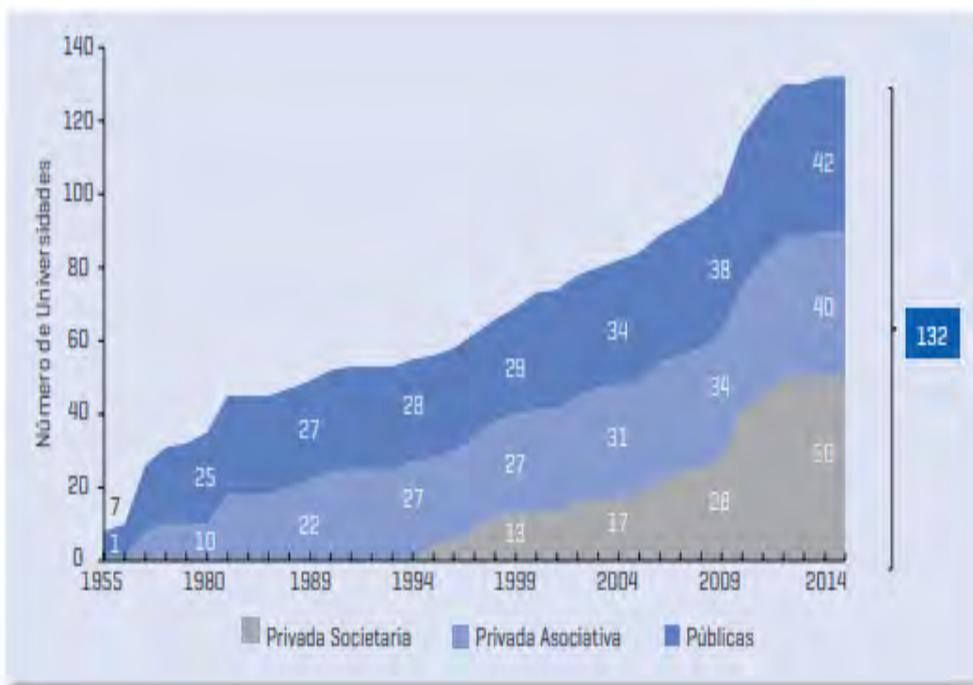
Todas estas aplicaciones han sido categorizadas por su función (didáctica, plataforma educativa, soporte, video/conferencia), por su acceso (gratuita, limitada, pagada) y distribuidas por áreas de aprendizaje (transversales, arte y arquitectura, ciencias y letras). No obstante, el material se irá enriqueciendo con el aporte de docentes y estudiantes que van encontrando otro tipo de herramientas que merecen ser difundidas y compartidas (RPU, 2020).

Dentro de las tendencias mencionadas, esta investigación se centra en el proceso de virtualización como una tendencia adapta a nivel internacional en los últimos años, y que se ha visto acelerada a raíz del contexto de pandemia COVID-19.

### 3. La educación superior en el Perú

Según el modelo de licenciamiento y su implementación en el sistema peruano, elaborado por SUNEDU, para el año 1960 en el Perú existían tan solo 30 universidades, de las cuales solo 10 eran privadas, y, posteriormente, para el año 1995 la cifra aumentó a un total de 56 universidades. En el año 1996 entró en vigencia el Decreto Legislativo N° 882, Ley de Promoción de la Inversión en la Educación, ley que permitió la creación de universidades privadas, ya sea con o sin fines de lucro. Fue así que, gracias a la ley, la oferta aumentó en 74 universidades más y esto derivó en un mayor acceso a la educación superior universitaria, pero cabe resaltar que la calidad todavía no formaba parte de dicho crecimiento. “Al 2015 existían 132 universidades prestando servicios educativos, las cuales se dividían en 42 universidades públicas y 90 universidades privadas (50 societarias y 40 asociativas). De las 80 universidades creadas entre 1990 y el 2015, el 83% son privadas” (SUNEDU, 2015, p. 40).

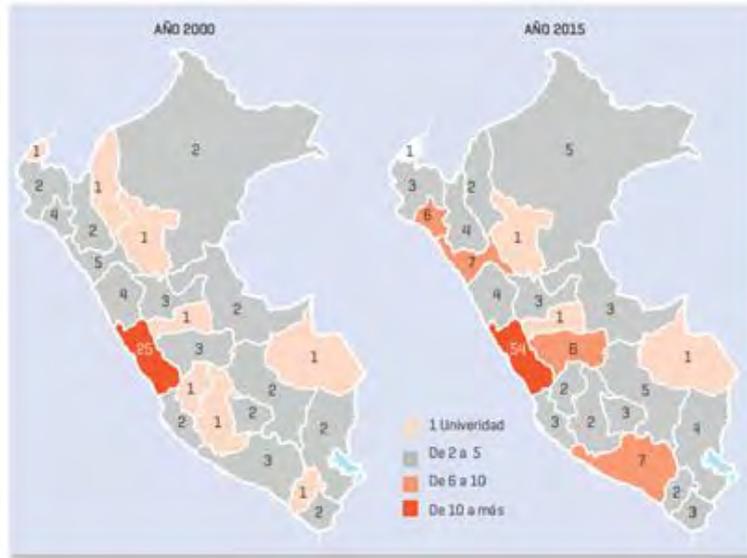
**Figura 9: Evolución del número de universidades, 1995-2015**



Fuente: SUNEDU (2015).

Respecto a la distribución geográfica de las universidades a nivel nacional, la oferta ha aumentado tanto en Lima como al interior del país, teniendo una mayor concentración en la capital. “En efecto, mientras en el año 2000 el 34% de sedes universitarias se localizaban en Lima, en el 2015 dicha participación se elevó al 41%.” (SUNEDU, 2015, p. 40).

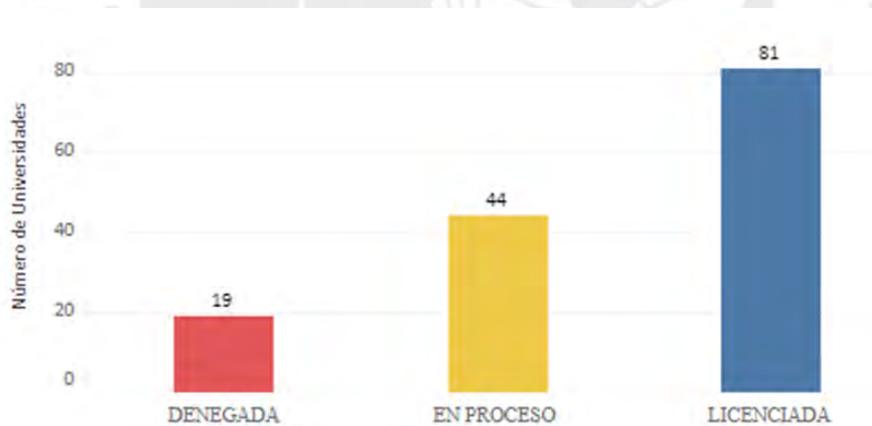
**Figura 10: Universidades por departamento en el Perú, SUNEDU, informe bienal 2015**



Fuente: SUNEDU (2015).

Es importante resaltar que, según el portal web de SUNEDU, al 12 de noviembre del año 2019, se han otorgado 81 licenciamientos (79 universidades y dos Escuelas de Posgrado).

**Figura 11: Universidades licenciadas en Perú a diciembre del 2019**



Fuente: SUNEDU (2019b).

El crecimiento de la oferta de universidades se da en relación al aumento de la demanda, la cual se ve impulsada por los cambios económicos y sociales del país en los últimos años. La SUNEDU (2015) menciona que entre los años 2000 y 2015 la población en el Perú incrementó en 20%, pasando de 26 a 31 millones de personas; dentro de este cambio demográfico se observa que la población en edad de trabajar es mayoritaria (56%) y la población joven también ocupa un porcentaje alto (27%). Tal crecimiento demográfico y la reestructuración de la población se dio a

la par de un crecimiento económico robusto, caracterizado por el incremento de ingresos en algunos sectores. El aumento en diferentes sectores, como el de servicios, minería, construcción, entre otros, ha impactado en el aumento del PBI. Según datos de la SUNEDU, del año 2000 al 2015 se registró un aumento de 10 a 30 millones de soles, con una tasa de crecimiento del 7.7% anual. En consecuencia, al crecimiento demográfico y económico del país, se produjo una redistribución de los niveles socio económicos, con una expansión de la clase media. “Ante esta creciente demanda interna, y una mayor proporción de jóvenes con secundaria completa y con los recursos necesarios para continuar sus estudios, se ha generado una mayor demanda por educación superior.” (SUNEDU, 2015, p. 44).

### **3.1. Marco legal de las instituciones de educación superior**

Las IES se encuentran reguladas en un marco legal bajo el artículo 79 de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, que establece que el Ministerio de Educación (MINEDU) es el órgano del gobierno nacional que tiene por objetivo definir, dirigir y articular la política educativa en coordinación con la política general del Estado.

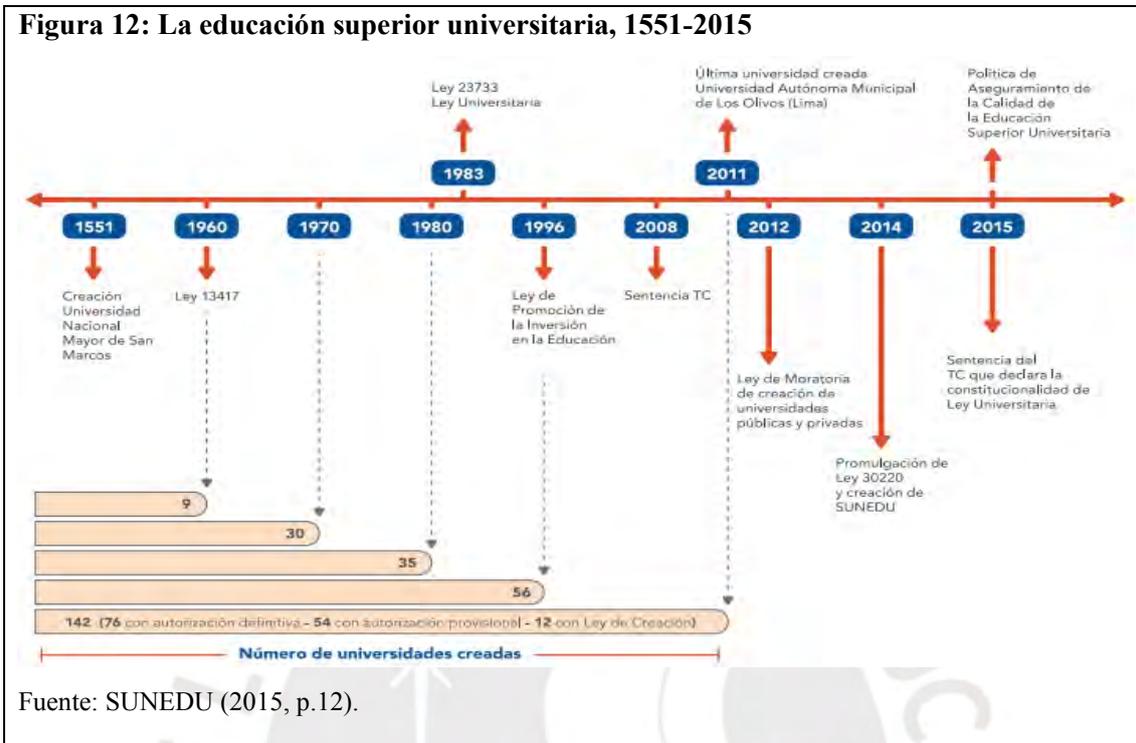
En el 2006, a través de la Ley N° 28740, se crea el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE, 2019b), un organismo técnico especializado, adscrito al MINEDU, con el objetivo de garantizar a la sociedad que las IES ofrezcan un servicio educativo de calidad, de manera que los profesionales peruanos estén altamente calificados. El SINEACE (2019a) establece dos grandes procesos para el aseguramiento de la calidad: la acreditación y la certificación de competencias.

En el 2014 se promulgó la Ley N° 30220 - “Ley Universitaria”, con el objetivo de normar la creación, funcionamiento, supervisión y cierre de aquellas IES que no cumplan con los estándares establecidos. Así mismo, la ley universitaria promueve el mejoramiento de la calidad de los servicios de educación superior universitaria. Es en el marco de dicha ley, que creó la SUNEDU como organismo regulador adscrito al MINEDU.

En cuanto la regulación de la calidad de las IES, el Estado determina bajo el artículo 24 de la Ley N° 35512 que solo a través de un proceso de verificación de las necesidades básicas de las IES, se otorgará la autorización de funcionamiento denominada como licenciamiento. Además, establece que las condiciones básicas de calidad para las IES son establecidas por el MINEDU, entendiéndose, conforme el artículo 57 del reglamento de la ley, que dichas condiciones son requerimientos mínimos para la prestación del servicio educativo sin el cual no se puede otorgar el licenciamiento de las instituciones. Asimismo, la ley N° 30512, Ley de Institutos y Escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes, se encarga de la creación, licenciamiento, régimen académico, gestión, supervisión y fiscalización de las IES y escuelas de

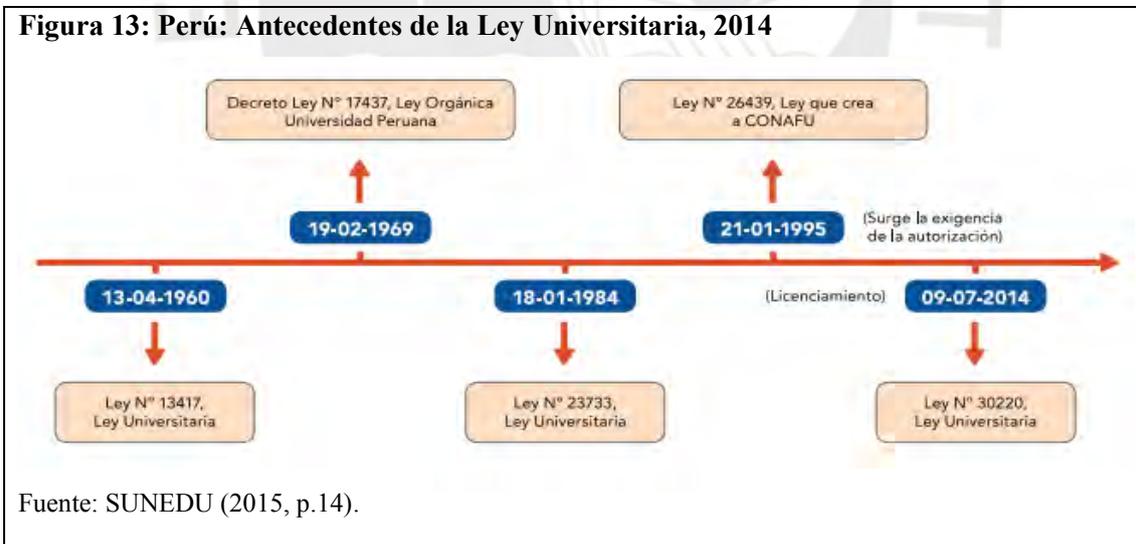
educación superior, tanto públicas y privadas. A continuación, se presentan líneas de tiempo que resumen la evolución de la educación superior universitaria en el Perú.

**Figura 12: La educación superior universitaria, 1551-2015**



Fuente: SUNEDU (2015, p.12).

**Figura 13: Perú: Antecedentes de la Ley Universitaria, 2014**



Fuente: SUNEDU (2015, p.14).

### 3.2. Regulación de la calidad de las Instituciones de Educación Superior

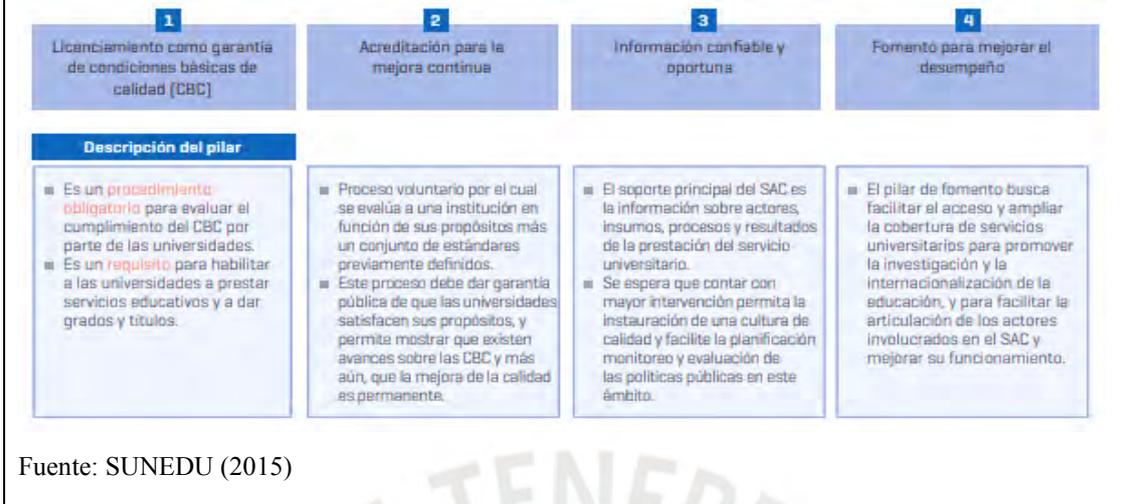
La SUNEDU es un organismo público técnico especializado, perteneciente al MINEDU, que se encarga del licenciamiento de las IES (SUNEDU, 2015). Según el informe el modelo de licenciamiento y su implementación es fundamental en el sistema universitario peruano.

Dentro del marco conceptual desarrollado en el informe de SUNEDU, se plantea que la calidad de las IES es fundamental para que los beneficios de la educación se materialicen y tengan un impacto positivo en la sociedad. La SUNEDU parte del entendimiento de la calidad educativa como excepcionalidad, a partir de 3 variaciones. La primera tiene un enfoque más tradicional y en desuso, la cual relaciona la calidad con los conceptos de exclusividad y distinción de la institución. La segunda variación describe la calidad educativa desde una perspectiva objetiva, recalcando que la calidad entendida desde un punto de vista subjetivo, en relación a la reputación del centro de estudios, no es medible. Por tanto, la definición válida sería la calidad como la excelencia, es decir, el cumplimiento de estándares altos. Esta definición mide la calidad de las IES, identificando los factores clave y asegurando que dichos factores no sean fáciles de alcanzar. Por último, la tercera variación plantea la calidad como el cumplimiento de requerimientos mínimos.

Así mismo, la SUNEDU (2015) especifica que la definición de calidad adoptada que es válida para su política de aseguramiento de la calidad de las IES, debe adecuarse a los objetivos. Es decir, la calidad es definida como el grado de ajuste entre las acciones que llevan a cabo las IES para implementar su plan estratégico y los resultados que dichas acciones obtienen. Dicha definición debe contemplar 2 dimensiones: la consistencia interna y la consistencia externa. La primera se entiende como la traducción de los requerimientos del entorno en función de los principios y prioridades de la institución, mientras que la segunda dimensión hace referencia a los ajustes de las exigencias del medio externo, que asegura la pertinencia de los propósitos y permite la comparación entre las instituciones.

La SUNEDU (2015) define el concepto de aseguramiento de la calidad como una serie de procedimientos diseñados con el fin de garantizar y promover la calidad de las IES. El propósito principal de estos mecanismos es la provisión de la información de los aspectos más relevantes del sector educativo y de las instituciones que lo componen a todos los actores interesados. Por tanto, los propósitos del aseguramiento de la calidad se agrupan en tres categorías: control de la calidad (licenciamiento), garantía de la calidad (acreditación) y mejoramiento de la calidad.

**Figura 14: Pilares del sistema de aseguramiento de la calidad en Perú**



Además, SUNEDU recalca que estos mecanismos influyen en el mercado educativo, tanto en la demanda como en la oferta, puesto que solo aquellas instituciones educativas que cumplen con el licenciamiento, acreditación y auditoría académica son las que componen la oferta, mientras que los sistemas de información influyen en la toma de decisiones de la demanda, “(..) pues los jóvenes que demandan educación obtendrían la información necesaria sobre la calidad del servicio que se ofrecería en la universidad de su interés” (SUNEDU, 2019a, p. 29)

### 3.2.1. Licenciamiento

“Se define en la República del Perú en materia de Educación Superior, al Licenciamiento como el requisito para el funcionamiento de las universidades que deberán contar con Condiciones Básicas de Calidad (CBC) (Ley Universitaria 30220, 2014, art. 28).” (Gallegos, 2017, p.3). Por tanto, el licenciamiento es “un mecanismo que permite al Estado asegurar que las instituciones que ingresan al mercado a proveer servicios de educación superior cumplan con exigencias mínimas de calidad” (SUNEDU, 2019a, p. 28). De esta manera, estos procedimientos son una barrera de entrada al sector, asegurando que ninguna institución empiece a operar de forma ineficiente y sin cumplir los estándares básicos para otorgar el servicio educativo.

SUNEDU (2015) especifica que el objetivo del licenciamiento es que se cumplan con las CBC, para lo cual plantean los siguientes objetivos específicos: proteger a los usuarios del servicio educativo superior universitaria brindándoles información confiable y útil para la toma de decisiones, contribuir en la generación y desarrollo del sistema de información acerca de la educación superior universitaria para ayudar a las universidades en sus planes de desarrollo y al MINEDU en la formulación de políticas públicas, asegurar la capacidad de las IES para

desarrollar nuevos programas educativos de calidad y promover la eficacia, eficiencia e innovación en el sector educativo del país.

Los criterios a ser evaluados en las CBC son los siguientes:

**Tabla 15: Condiciones básicas de calidad de la educación superior en el Perú, 2015**

Condiciones	Descripción
Existencia de objetivos académicos, grados y títulos a otorgar, y planes de estudios correspondientes	La universidad debe prever que sus programas tengan objetivos, exista una jerarquía respecto a los objetivos institucionales y guarden coherencia entre ellos.
Oferta educativa a crearse compatible con los fines propuestos en los instrumentos de planeamiento	El servicio educativo requiere recursos para financiar sus actividades. Las universidades deben tener un presupuesto financiado y sustentado, coherente con los planes de operación de los siguientes años.
Infraestructura y equipamiento adecuado al cumplimiento de sus funciones (aulas, bibliotecas, laboratorios, entre otros)	El servicio educativo debe prestarse en ambientes que cumplan requisitos mínimos de seguridad, capacidad y equipamiento necesario. La infraestructura de la universidad debe cumplir con la normativa existente.
Líneas de investigación a ser desarrolladas	La universidad debe desarrollar actividades de investigación bajo la dirección de sus docentes y estudiantes, de modo que se genere un ambiente propicio para la creación de conocimiento
Verificación de la disponibilidad de personal docente calificado con no menos de 25% de docentes a tiempo completo	La universidad debe contar como mínimo con el 25% de docentes a tiempo completo, en proporción suficiente con respecto al total de las horas de los programas educativos
Verificación de los servicios educacionales complementarios básicos (servicio médico, social, psicopedagógico, deportivo, entre otros)	Forma parte de este servicio toda aquella gestión que complemente o facilite el aspecto formativo. En esa línea, la universidad debe estar en condición de proveer servicios educacionales complementarios para la satisfacción de sus estudiantes.
Existencia de mecanismos de mediación e inserción laboral (Bolsa de Trabajo u otros)	Los estudiantes deben tener la oportunidad de contar con prácticas pre profesionales que faciliten su progresiva inserción al mercado laboral.
CBC Complementaria: transparencia de universidades	Toda universidad debe hacer pública la información de su oferta académica, así como de la calidad del servicio que prestan. El propósito de ello es facilitar la toma de decisiones por parte de los estudiantes y sus familias.

Fuente: SUNEDU (2015, p. 27).

En consecuencia, según lo mencionado por la ley universitaria N° 30220, promulgada por el Congreso de la República el año 2014, es evidente que existen barreras de entrada para el sector educativo superior (Congreso de la República, 2014). Además, dicha ley establece las condiciones básicas de calidad que regularan el correcto funcionamiento de establecimientos que busquen otorgar el servicio educativo superior en todo el territorio nacional. De esta manera, mediante el

Licenciamiento de los establecimientos educativos, se asegura el cumplimiento mínimo de los estándares establecidos de funcionamiento de educación superior en el país.

### **3.2.2. Acreditación**

En el contexto peruano actual (2020) existe una institución pública encargada de realizar el proceso de acreditación, conocida como SINEACE (2019b), la cual está adscrita a la Ley N° 28740 “*Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa*”. En dicha Ley se define la acreditación como “el reconocimiento temporal y público de la institución educativa, área, programa o carrera profesional que voluntariamente ha participado en un proceso de evaluación de su gestión pedagógica, institucional y administrativa” (Ley N° 28740, 2007, art. 11). Cabe recalcar que la acreditación es una evaluación externa, totalmente distinta que el proceso de licenciamiento descrito anteriormente. La acreditación es un sinónimo de cumplir ciertos estándares de excelencia que no todos los programas, áreas, institutos alcanzan, debido a que no todos los postulantes logran cumplir las exigencias de dichas evaluaciones.

El artículo 30 de la Ley N° 30220 establece que el proceso por el cual se acredita la calidad educativa de las IES es voluntario y se desarrolla a través de las normas y procedimientos establecidos por la ley. La acreditación “es un mecanismo voluntario que permite que una institución o programa, demuestre que cumple sus propósitos y que mantiene un conjunto de estándares definidos por los actores involucrados” (SUNEDU, 2019a, p. 29).

SINEACE (2019a), a través de su web, detalla que el proceso de acreditación se encuentra bajo su dirección, el cual posee como principales características la transparencia, rigurosidad técnica y objetividad. Además, especifica los principales objetivos de la acreditación, los cuales son: asegurar la calidad educativa en el país, ser un instrumento para padres de familia y futuros estudiantes que permita realizar idónea selección del que estudiar y donde hacerlo, recoger información sobre el crecimiento de la calidad educativa, a fin de llevar un registro de cómo las instituciones educativas y programas de estudio mejora en calidad, garantizar que las competencias profesionales de los egresados de las instituciones acreditadas sean eficientes y, por ende, reflejan una formación educativa de calidad, es preciso señalar que no solo se acreditan las instituciones, sino que también lo hacen los programas de estudio superior.

En la siguiente figura, se muestra la relación existente entre las dimensiones y factores del modelo de acreditación de programas de estudios universitarios según SINEACE (2019b).

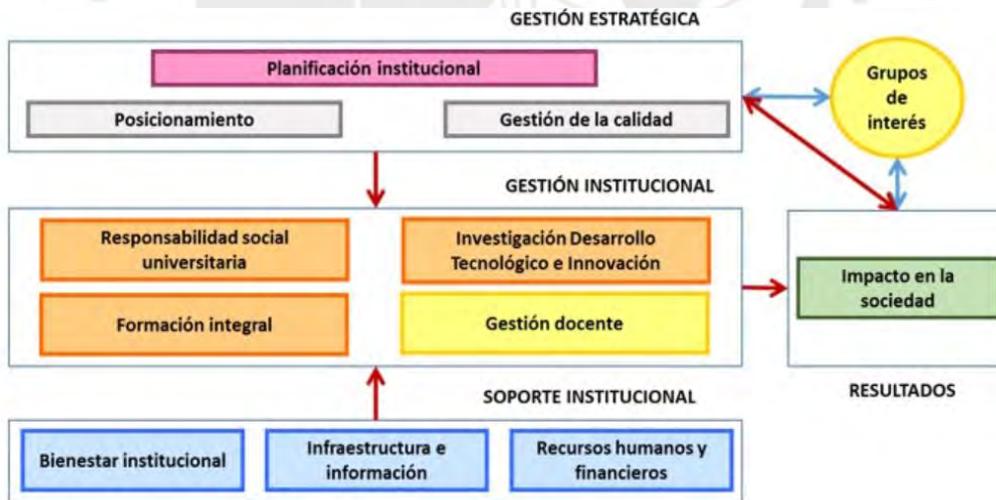
**Figura 15: Perú: Relación de dimensiones y factores del modelo de acreditación de programas de estudios universitarios**



Fuente: SINEACE (2019b).

La figura muestra cómo los grupos de interés son actores clave tanto para crear el diseño, como para la alimentar la pertinencia del perfil de egreso.

**Figura 16: Perú: Relación de dimensiones y factores del modelo de acreditación institucional**



Fuente: SINEACE (2019b).

Por tanto, se observa que las políticas educativas del país buscan el aseguramiento de la calidad de la educación superior a través de dos tipos de regulaciones fundamentales para la operación de cualquier centro educativo de enseñanza superior. Por un lado, está el licenciamiento que, si bien retrasa el proceso de acreditación, cumple con garantizar los niveles mínimos de

funcionamiento de la educación superior en el Perú. Por otro lado, se encuentra la Acreditación que busca el cumplimiento de estándares de excelencia. Ambos, aparte de ser requisito fundamental para las instituciones, tienen relevancia para el posicionamiento de las IES en el mercado, tema que será profundizado en el siguiente apartado.

### 3.3. Posicionamiento de las universidades en el mercado

En los últimos años el sector educativo peruano se ha visto dominado en su mayoría por las universidades privadas del país tanto en preferencia como en cantidad (MINEDU, 2018), esto se ve reflejado en la encuesta de Pulso Perú (2020) donde el 60% de peruanos prefieren la educación privada a la pública. Entre los motivos de la preferencia se encuentra el ofrecimiento de una mejor condición de aprendizaje (MINEDU, 2020).

En el Perú existen rankings, tanto nacionales como internacionales, que se encargan de evaluar a las universidades y otorgarles un posicionamiento en el mercado. SUNEDU elaboró un ranking en el año 2019, el cual muestra las mejores universidades del país, basándose en una serie de criterios vinculados a la calidad de la institución. A continuación, se presenta las 10 mejores universidades calificadas por SUNEDU en el 2019:

**Figura 17: Perú: Ranking de las mejores, 2019**

RANK	UNIVERSIDAD	Nº DE AÑOS AL 2016	SEDE (DEPARTAMENTO)	TIPO DE GESTIÓN	Nº PROGRAMAS DE ESTUDIO DE PREGRADO AL 2015	TIPO DE AUTORIZACIÓN / LICENCIA	PUNTAJE
1	Pontificia Universidad Católica del Perú	99	Lima	Asociativa	63	Licenciada	100.000
2	Universidad Peruana Cayetano Heredia	55	Lima	Asociativa	24	Licenciada	69.187
3	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	465	Lima	Pública	65	Autorización Definitiva	54.548
4	Universidad Nacional Agraria La Molina	56	Lima	Pública	12	Licenciada	36.432
5	Universidad Nacional de Ingeniería	61	Lima	Pública	28	Autorización Definitiva	26.086
6	Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco	324	Cusco	Pública	40	Autorización Definitiva	23.584
7	Universidad Nacional de Trujillo	192	La Libertad	Pública	45	Autorización Definitiva	20.045
8	Universidad Científica del Sur	18	Lima	Societaria	21	Autorización Definitiva	19.865
9	Universidad de Piura	48	Piura	Asociativa	28	Licenciada	14.843
10	Universidad del Pacífico	54	Lima	Asociativa	9	Licenciada	11.068

Fuente: SUNEDU (2019b).

Según el ranking, la mejor universidad al 2019 a nivel nacional, es la PUCP, obteniendo un puntaje completo de la evaluación.

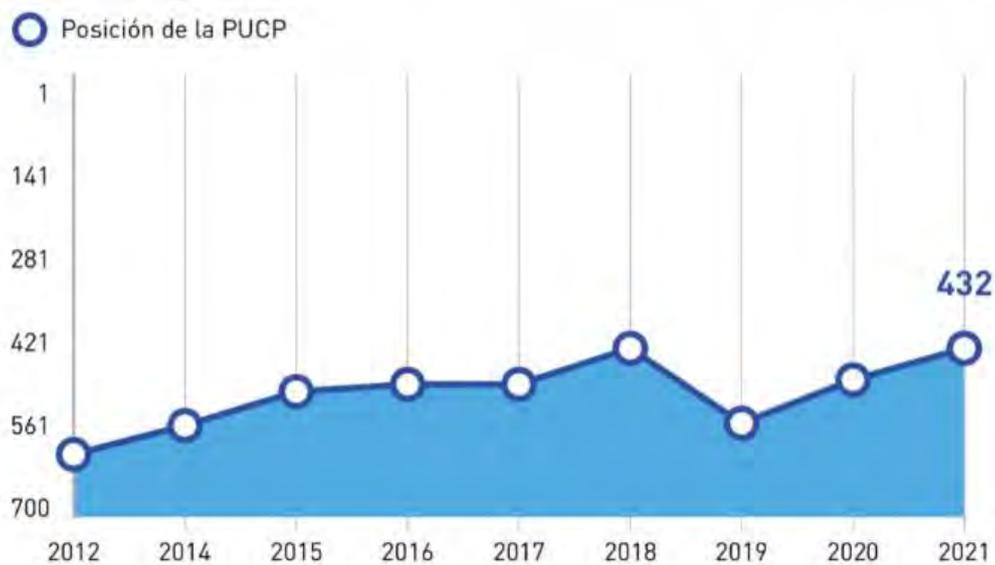
En cuanto a rankings internacionales, en el 2019 se publicó los resultados del Ranking *Times Higher Education* (THE) de universidades latinoamericanas. La evaluación realizada consideró 13 indicadores agrupados dentro de cinco áreas de desempeño, centradas en calidad educativa y el nivel de investigación de las IES. Estas áreas son: investigación, enseñanza, internacionalización e ingresos de la industria (transferencia de conocimiento) y citas. Según

los resultados, la PUCP obtuvo un puntaje general de 68.3, posicionándola en el puesto 20 de un total de 150 universidades de la región latinoamericana.

Otro ranking internacional es el Ranking QS Mundial, que evalúa las IES a partir de las encuestas realizadas a los académicos y empleadores; la información recogida por QS referida a la producción académica procedente de Scopus, correspondiente al periodo 2014-2018, y, complementariamente, aquella referida a las citaciones, correspondiente al periodo 2014-2019; y la información enviada por cada universidad, la cual corresponde a un año antes de la publicación del ranking (Punto EDU, 2020)

En la última edición del Ranking, como en los anteriores, se sigue calificando a la PUCP como la mejor universidad en Perú ubicándola en el puesto 15 en Latinoamérica. Además, se encuentra en el puesto 432 a nivel mundial, siendo esta su mejor posición histórica.

**Figura 18: Ranking QS Mundial: posición de la PUCP, 2021**



Fuente: QS (2019).

Además, el puntaje obtenido por la PUCP en la última edición del Ranking QS refleja un crecimiento en los indicadores de reputación académica y citaciones por profesor. Además, logró alcanzar un mejor desempeño en los indicadores de ratio profesor/estudiante y reputación de empleadores, los cuales aumentaron 4.2 y 6.4 puntos, respectivamente.

**Figura 19: Ranking QS Mundial 2017-2021: Puntajes obtenidos por la PUCP**

	2017	2018	2019	2020
Reputación académica	48.8	33.1	36.5	36.6
Citaciones por profesor	1.8	2	1.7	1.9
Ratio profesor/estudiante	18.7	14.6	19.2	23.4
Reputación empleadores	45.9	42	56.3	62.7
Ratio estudiantes internacionales	3.9	4.2	2.3	1.7
Ratio profesores extranjeros	5.5	15.9	7	4.6
Promedio general	28.7	21.5	25	26.4

Fuente: QS (2019)

Respecto a las carreras mejor posicionadas en el mercado peruano, según un estudio de Piscoya (2011) donde se realiza un análisis de las veinte carreras que tendrán mayor demanda en el futuro, se observa que dieciséis de las carreras más demandadas en el año 2008 estarán dentro del grupo de las más demandadas en el futuro. Además, el estudio evidencia que dentro de las veinte carreras del futuro no se encuentran carreras relacionadas a sectores estratégicos de la economía del país como Biodiversidad, Forestación, Minería y Energía donde se encuentran incluidos sectores como la agricultura, petróleo, pesca, gas e hidráulica. El análisis realizado señala que la carrera de Derecho se establece en el tercer puesto en el año 2008, como una de las carreras con mayor demanda, pero la posiciona en el puesto trece en el ranking de carreras del futuro. Este ranking se establece según el número de escuelas profesionales que existen en el país y la demanda de profesionales que requiere el mercado laboral (Piscoya, 2011).

**Tabla 16: Perú: Ranking de las carreras más demandadas en 2008 y Ranking de las carreras demandadas en el futuro**

Ranking	Código	Carrera universitaria	Puntaje	Futuro
1°	DE0009	Contabilidad	5714	3°
2°	DE0001	Administración	4408	1°
3°	DE0010	Derecho	2807	13°
4°	IT0037	Ingeniería de sistemas	2295	6°
5°	DE0011	Economía	2243	5°
6°	IT0039	Ingeniería industrial	2043	2°
7°	IT0034	Ingeniería civil	1609	8°

**Tabla 16: Perú: Ranking de las carreras más demandadas en 2008 y Ranking de las carreras demandadas en el futuro (continuación)**

Ranking	Código	Carrera universitaria	Puntaje	Futuro
8°	IT0022	Ingeniería informática	1353	
9°	CS0033	Comunicación social	1158	
10°	IT0038	Ingeniería electrónica	1022	15°
11°	IT0003	Arquitectura	832	18°
12°	DE0018	Turismo y hotelería	770	10°
13°	IT0035	Ingeniería de industrias alimentarias	750	11°
14°	IT0041	Ingeniería química	748	14°
15°	CS0012	Educación secundaria	744	
16°	IT0066	Ingeniería en agronomía	743	9°
17°	IT0040	Ingeniería mecánica	645	7°
18°	CS0017	Psicología	614	16°
19°	CM0004	Medicina humana	517	20°
20°	CS0019	Trabajo social	488	

Fuente: Piscocya (2011).

Por otro lado, IPSOS Perú (2019) realizó un estudio en base a una muestra de 700 jóvenes de nivel socioeconómico ABCDE, entre 15 y 18 años, con intenciones de postular a un instituto o universidad respectivamente. Según la investigación de mercado, dentro del top 3 de las carreras de mayor interés para los jóvenes se encuentra la carrera de Derecho. Además, según el estudio, la mayoría de las respuestas espontáneas señaló que una de las mejores alternativas donde estudiar la carrera de Derecho es la PUCP, lo cual indica que la FADE de la PUCP tiene una buena reputación institucional.

### **3.4. Tendencias recientes en las instituciones de educación superior en el Perú**

En las últimas décadas el sector educativo del país se ha visto en la necesidad de realizar grandes cambios. Dichos cambios, no solo están basados en planes y programas de estudios que ofrecen las distintas universidades, tanto públicas como privadas, sino también los institutos y escuelas técnicas. Por tanto, el sector educativo del país se encuentra influenciado por tendencias, provenientes de sectores educativos del exterior y que se asemejan bastante a la realidad peruana.

Como menciona el Informe Bienal sobre la realidad universitaria del país elaborado por la SUNEDU (2019a), hoy en día es el MINEDU el ente encargado de supervisar, dirigir, regular, coordinar y evaluar el Plan de Aseguramiento de Calidad (PAC), plan diseñado por el propio MINEDU. Una de las marcadas tendencias que busca seguir el Estado peruano, es el garantizar un servicio que cumpla con los estándares aceptables de calidad exigidos por sus usuarios. Cabe

resaltar que los niveles de calidad que se exigen son cada vez más altos, por lo cual es necesario que el Estado se encuentre en constante actualización de planes que aseguren alcanzar los niveles requeridos por la demanda (SUNEDU, 2019b).

**Tabla 17: PUCP: Las distintas internacionalizaciones, 2017**

Tipología	Descripción
Cooperación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Movilidad estudiantil</li> <li>• Movilidad docente</li> </ul>
Formas nuevas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traslado de instituciones extranjeras</li> <li>• Transfronteriza (movilidad virtual)</li> <li>• Investigación</li> </ul>
Formas derivadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sectores de apoyo y vienes de servicio</li> <li>• Del aseguramiento de la calidad</li> </ul>

Adaptado de Fairlie (2017).

Por otra parte, al igual que las tendencias que se aplican en los sectores educativos de otros países, en el Perú cada vez más en distintas universidades se está implementando el sistema de internacionalización. Dicho sistema no solo es dirigido para estudiantes de las distintas universidades, sino que los profesores también pueden acceder a estos programas, a lo cual se le conoce como una internacionalización de cooperación entre la universidad-alumno y universidad-docente, donde se busca el progreso y oportunidades de ambos actores. Asimismo, es preciso mencionar que actualmente existen nuevas formas de internacionalización que aplican los distintos centros educativos y universidades. Estas nuevas tendencias se basan en el traslado de instituciones extranjeras al territorio nacional, conocida como educación transfronteriza o educación virtual, así como la investigación de temas del exterior y el aseguramiento de la calidad, el cual se basa en las acreditaciones internacionales.

Es importante mencionar el proceso de virtualización de la educación superior por emergencia, en un contexto de COVID-19. Como se ha mencionado, debido a la pandemia por COVID-19, la educación presencial se ha visto imposibilitada en varios países. En el Perú, el 16 de marzo del 2020 se decreta distanciamiento social obligaría, con lo cual diversas IES optaron por continuar operando mediante la educación virtual a distancia.

Bajo este contexto, el 01 de abril del 2020 fue publicado en el Diario oficial El Peruano la Resolución Viceministerial N° 85-2020-MINEDU, donde se establecen medidas para garantizar la continuidad del servicio educativo en el marco de las acciones preventivas del Estado peruano ante el riesgo de propagación del COVID-19.

Así mismo, a través del Decreto Legislativo N° 1465 publicado en el Diario oficial El Peruano el día 14 de abril del 2020, se establecen nuevas medidas para garantizar la continuidad del servicio educativo. El artículo 2 del decreto legislativo establece que aprueban disposiciones

para facilitar la adaptación de los servicios educativos a la modalidad no presencial o remota, debido a la emergencia sanitaria por el COVID-19. El MINEDU, a través de la Resolución Viceministerial N° 085-2020-MINEDU, publicó un documento titulado “Orientaciones para la continuidad del servicio educativo superior universitario, en el marco de la emergencia sanitaria por el covid-19”, con el objetivo de “Orientar a las universidades públicas y privadas y a las escuelas de posgrado, respecto de las estrategias a implementar a partir de la declaratoria de emergencia sanitaria, para la continuidad del servicio educativo superior universitario.” (MINEDU, 2020, p. 2). Además, establece orientaciones generales para las IES:

De igual manera, el 17 de junio del 2020 se publicó la Resolución Viceministerial N° 105-2020-MINEDU donde se establece la regulación del ingreso del personal a sedes y filiales de los IES; con el fin de realizar actividades que contribuyan a la continuidad y mejora del servicio educativo de manera remota que se viene empleando por la crisis sanitaria. En el caso de universidades públicas y privadas, se permitirá el ingreso del personal que realicen actividades relacionadas a la mejora del servicio educativo virtual. Algunas actividades detalladas son: el recojo de libros, guías, cuadernos de trabajo y material educativo general. También, pueden asistir aquellos trabajadores que realicen el mantenimiento, reparación y mejora de plataformas informáticas y tecnológicas de las instituciones, con la finalidad de asegurar el acceso de sus estudiantes a los diversos servicios de la universidad y la conectividad con sus docentes. Además, el personal encargado del mantenimiento de laboratorios o instalaciones que pudieran sufrir deterioro o aquel personal encargado de desarrollar las acciones necesarias para atender las investigaciones y actividades de los laboratorios que se vinculan con la prestación del servicio educativo (Estudio Echeopar, 2020).

Finalmente, a partir de la revisión de fuentes secundarias, se concluye que el 16 de marzo del 2020, luego de que días previos se diera a conocer el primer caso de COVID-19 en el país, se dictó el inicio a la cuarentena para evitar el riesgo de propagación de COVID-19 en el país. Sin embargo, la cuarentena se extendió debido al aumento desmedido de casos positivos de COVID-19. Ante esta situación, diversas IES decidieron adaptar su servicio educativo a la modalidad remota por emergencia. Cabe resaltar, que ha sido un hecho único en la historia de la educación peruana por lo que ninguna de las IES se encontraba preparada para afrontar una situación como la descrita, por lo que no estaban preparadas para virtualizar el servicio educativo, el cual estaba diseñado para un entorno presencial. Recién para fines del mes de mayo, la UNESCO (2020a) emitió cifras sobre el impacto del COVID-19 en el servicio educativo a nivel global, siendo el Perú uno de los países Latinoamericanos, con mayor número de estudiantes que no pudieron continuar con su formación profesional en este contexto. Por consiguiente, se considera fundamental el estudio de la experiencia del estudiante en un contexto de pandemia, originada

por el COVID-19, debido a que es un suceso poco habitual en la historia nacional e internacional. Dicho contexto ha obligado a que muchas instituciones educativas, en este caso la FADE, se vean obligadas a adoptar métodos de enseñanza modernos como la virtualización de sus clases. Además, este estudio permitirá conocer las diversas dificultades que los estudiantes afrontaron para adaptarse a este nuevo modelo de enseñanza. También permitirá conocer los nuevos retos que la FADE afrontará los próximos ciclos en los que seguirá implementando la virtualización de las clases. Finalmente, esclarecerá el panorama respecto a las medidas correctivas que la FADE podría implementar en el modelo adoptado por el contexto de pandemia.

#### **4. Sujeto de estudio: Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú**

Dentro las diversas universidades del país, se considera a la PUCP como el número 1 en el Perú (PuntoEdu, 2019), siendo la FADE una de las facultades más antiguas y reconocidas a nivel nacional. Para la presente investigación se seleccionó como sujeto de estudio a la FADE de la PUCP y a sus alumnos, por las razones ya antes mencionadas. En las siguientes líneas se contará brevemente la historia de la FADE.

En el año 1917, mediante la suprema resolución, se autoriza la constitución de la Facultad de Letras y Jurisprudencia, pero, recién en 1919 es que la enseñanza en dicha facultad empieza a ser impartida a un grupo de 20 estudiantes, quienes formarían la primera promoción. En el año 1936 la Facultad de Letras y Jurisprudencia se divide, para dar paso a la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, y finalmente en el año 1956 se transforma en la FADE. Al 2019, la FADE celebra más de 100 años de aniversario con 1866 alumnos matriculados en el ciclo 2019-1 (Facultad de Derecho PUCP, 2019)

##### **4.1. Análisis interno de la institución**

Para el análisis interno de la institución, se describe al sujeto, sus características y funciones, tomando en cuenta los 3 ejes principales de la investigación. En primer lugar, se analiza la gestión estratégica en base al autor David (2003). En segundo lugar, se examina el servicio educativo de la facultad seleccionada desde la perspectiva de la gestión de la experiencia. Por último, se ahonda en la gestión de la calidad educativa de la institución considerando el marco legal en el que se desenvuelve.

##### **4.1.1. Gestión estratégica**

La visión de la facultad es “Convertirnos en un referente iberoamericano en la formación e investigación jurídica de calidad para 2021.” (Facultad de Derecho, PUCP, 2019, s/p). Por su parte, su misión es “Brindar una formación jurídica de excelencia, ética y crítica, que fortalezca los derechos y la democracia en el país.” (Facultad de Derecho, PUCP, 2019, s/p). Además, la

FADE se rige por valores y principios (Plan Estratégico de Derecho 2015-2021), los cuales son: Protección y promoción de la dignidad de la persona y de los derechos fundamentales, honestidad, justicia, defensa y promoción de la democracia constitucional, pluralismo y respeto por la diversidad, responsabilidad social y liderazgo.

En la siguiente figura se muestra el organigrama de la FADE que se mantiene vigente hasta el 2020.

**Figura 20: Organigrama de la Facultad de Derecho de la PUCP, 2017**



Adaptado de Villavicencio (2017)

En el Informe sobre el Primer Reporte del Plan Estratégico de Derecho (PEDE) ante la Dirección Académica de Planeamiento y Evaluación (DAPE) 2015, se establecieron objetivos estratégicos que tienen como base el objetivo general de: “garantizar una formación jurídica integral y humanista de excelencia, internacionalizada así como generar conocimiento jurídico de calidad, que incida en la solución de los problemas del entorno, en el marco de una gestión institucional efectiva” (Villavicencio, 2017 p. 7).

A continuación, se presentan los objetivos estratégicos establecidos, así como las metas e indicadores, que darán un panorama más amplio de los intereses de la facultad, así como el cumplimiento de los mismo hasta la actualidad

**Tabla 18: Facultad de Derecho de la PUCP: objetivos, metas e indicadores. Plan Estratégico 2015-2021**

Eje	Objetivo Estratégico
Formación	OE1: Asegurar la formación jurídica integral y humanista de calidad con pensamiento crítico y formación en valores y habilidades profesionales, que nos posicionen como referente en materia de enseñanza legal.

**Tabla 18: Facultad de Derecho de la PUCP: objetivos, metas e indicadores. Plan Estratégico 2015-2021 (continuación)**

Eje	Objetivo Estratégico
	OE2: Contar con una plana docente de alta calidad, suficiente y diversa, capacitada en la enseñanza por competencias y en el manejo de nuevas tecnologías.
Internacionalización	OE3: Crear las condiciones para que Derecho sea un referente en formación e investigación jurídica de calidad en Iberoamérica y para aumentar su presencia en el resto del mundo.
Investigación	OE4: Consolidar un sistema de gestión de la investigación de calidad, que incentive la producción y el acceso a fuentes de financiamiento.
	OE5: Producir y difundir investigación innovadora y de calidad.
Relación con el entorno	OE6: Consolidar una presencia influyente y crítica que impacte positivamente en el fortalecimiento de los derechos fundamentales y la democracia.
Gestión	OE7: Obtener y gestionar eficientemente el personal y los recursos económicos necesarios para que Derecho cumpla con sus fines, en el marco de una infraestructura que satisfaga los estándares internacionales más exigentes.

Fuente: Villavicencio (2017).

La FADE, acorde con el Modelo Educativo PUCP, se preocupa en que el perfil del egresado gire principalmente en torno a 3 principios formativos: excelencia académica, formación en valores y pensamiento crítico.

Por otro lado, se establecieron competencias, las cuales se dividen en genéricas y específicas. Las genéricas han sido establecidas previamente por la PUCP y han de ser alcanzadas por todos los egresados, entre estas se encuentran: Aprendizaje autónomo, comunicación eficaz, razonamiento lógico-matemático, investigación, trabajo en equipos disciplinarios y pluridisciplinarios, participación en proyectos y ética y ciudadanía. En cuanto a las competencias específicas, estas son establecidas por la FADE, y son: Marco ético de la profesión, excelencia académica, relación con el entorno profesional, lógica jurídica, paradigma del Estado Constitucional de Derecho y cumplimiento de tareas.

También, se identifican tres áreas en las cuales los egresados pueden desenvolverse, que son: asesoría y consultoría; patrocinio, prevención y resolución de conflictos y desarrollo de investigación en el campo jurídico. El desempeño se podrá realizar tanto en organizaciones públicas como privadas, nacionales o internacionales y también a modo individual. Además, con el fin de garantizar la realización con solvencia del desempeño profesional de todos los egresados, al momento de culminar la carrera, estos habrán desarrollado de manera satisfactoria las competencias necesarias gracias al nuevo plan de estudios.

De esta manera, el egresado es instruido para que sea capaz de fomentar la conciliación entre personas e instituciones mediante la aplicación de normas legales y siguiendo los valores y principios éticos de la justicia y equidad.

#### ***4.1.2. Gestión de la experiencia del estudiante***

En la FADE no existe un área específica para la gestión de la experiencia del estudiante, pero sí un área llamada Plan de Carrera y Bienestar que está a cargo del Dr. Fernando del Mastro. Esta área fue inaugurada en el 2014 con la finalidad de mejorar los niveles de bienestar de la comunidad de Derecho PUCP mediante acciones de apoyo directo y difusión de información. (Plan de Carrera y Bienestar - Derecho PUCP, 2014).

Según el Dr. Del Mastro, la experiencia del estudiante abarca desde la interacción entre los alumnos con los espacios de la FADE hasta la identificación con la facultad y las relaciones con otros estudiantes y profesores. Desde el inicio, los estudiantes comparten espacios en común como la rotonda de la facultad, donde muchos logran establecer lazos amicales y también comparten momentos de interacción de conocimiento. Además de la rotonda, otro lugar importante es la sala de estudio, este lugar cuenta con computadoras que permiten a los estudiantes avanzar con distintos trabajos, así como también les da la opción de estudiar. Y, por último, se encuentran las aulas, en las cuales se imparte e intercambia conocimiento. Cabe mencionar que parte importante de la cultura de la facultad es la generación de convivencia entre todos los que forman parte de ella, las edades son variadas y hay profesores mayores de 80 años y con una gran trayectoria académica y profesional, lo cual denota un amplio nivel de adaptación por parte de los estudiantes, así como de los profesores y plana administrativa.

Entre los eventos que promueven la convivencia entre están las interfacultades, Olimpiadas de Derecho o semana de Derecho, estas son un gran factor de posicionamiento psicológico para crear sentido de grupo y acelerar la formación de redes. Además, también están los almuerzos de egresados y las conmemoraciones por el bicentenario, esta última dio lugar en el XI Coloquio Internacional “Hacia el Bicentenario de la Independencia del Perú” en noviembre del año 2019. (Instituto Riva-Agüero, 2019).

Se realizó una entrevista el día 26 de noviembre del 2019 al Dr. del Mastro, en la cual destaca algunos puntos de la FADE respecto a la gestión de la experiencia de los estudiantes de su facultad. Menciona, principalmente, que la gestión del estudiante de Derecho se realiza desde que el estudiante se matricula en la facultad, desde los primeros ciclos la FADE busca gestionar la experiencia de sus alumnos mediante sesiones de inducción que se les otorgan a los estudiantes o mediante el curso de modelos de abogados, el cual es un curso introductorio para la carrera y el busca recoger la experiencia del estudiante durante su primer ciclo en la FADE. Por otro lado, el

Dr. del Mastro señala durante que no se realiza un seguimiento independiente a los estudiantes debido a que el número de alumnos supera a los recursos de la FADE. También, señala que a los únicos estudiantes a los cuales la FADE realiza un seguimiento especial, son aquellos que se encuentran en su cuarta matrícula, es decir, estudiantes que ya han sido retirados de la universidad y por medio de una carta y un compromiso firmado han sido reincorporados. Es preciso mencionar que, además, el Dr. Del Mastro señala que la FADE no cierra sus puertas para aquellos alumnos que soliciten alguna ayuda o asesoría, pues la FADE otorga y brinda su total apoyo para aquellos alumnos que se acerquen a las oficinas en busca de ayuda. Finalmente, se menciona que existe un seguimiento especial hacia los docentes para que entreguen notas a tiempo, cumplan con la llegada a tiempo para dictar clases, mantengan el prestigio, cumplan con un porcentaje de aprobación en las encuestas y, se trabaja por lograr que el sílabo vaya acorde con lo que exigen las instituciones reguladoras de educación como la SUNEDU, así como con las actividades curricular y extracurriculares.

Por otro lado, hablando en términos de salud mental, según el Dr. Del Mastro la depresión es considerada como un factor determinante para los estudiantes al momento de continuar en la carrera. Muchos consideran que la carrera de por sí es muy exigente con una alta carga académica. Es por este motivo que la facultad ha llevado a cabo diversos talleres y charlas que tienen como finalidad brindar el soporte necesario al alumno y ayudarlo durante su experiencia universitaria.

#### **4.1.3. Gestión de la calidad**

La gestión de la calidad aplicada por la FADE de la PUCP, además de regirse por las leyes educativas del Perú, se rige por medidas de calidad internacional. En las siguientes líneas se profundizará al respecto.

La alta calidad de la FADE está acreditada a nivel internacional por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) de Colombia. El proceso de acreditación inició a finales del año 2011 y, finalmente, se reconoció el nivel de calidad del programa a nivel internacional en el año 2015 (PuntoEDU, 2015). Este proceso considera varios criterios de evaluación para medir la calidad de la unidad académica. A continuación, se muestra un cuadro resumen con las variables evaluadas por el CNA.

**Tabla 19: Criterios de evaluación del CNA, 2020**

<b>Criterios</b>	<b>Descripción</b>
Misión y proyecto institucional	Se evalúan la misión institucional, el proyecto institucional y el proyecto educativo del programa, la relevancia académica y la pertinencia social del programa.
Alumnos	Se consideran los mecanismos de ingreso, el número y calidad de los estudiantes admitidos, la permanencia y deserción estudiantil, participación en actividades de formación integral y el reglamento estudiantil de la FADE.

**Tabla 19: Criterios de evaluación del CNA, 2020 (continuación)**

Criterios	Descripción
Profesores	Se evalúan temas relacionados a los docentes, tales como: la selección y vinculación de profesores; el estatuto profesoral; el número, dedicación y nivel de formación de los profesores; desarrollo profesoral; interacción con las comunidades académicas; estímulos a la docencia, investigación, extensión o proyección social y a la cooperación internacional; producción de material docente; remuneración por méritos.
Procesos académicos	Se evalúan los procesos académicos, tales como: integralidad del currículo, flexibilidad del currículo, interdisciplinariedad, relaciones nacionales e internacionales del programa, metodologías de enseñanza y aprendizaje, sistema de evaluación de estudiantes, trabajos de los estudiantes, evaluación y autorregulación del programa, formación para la investigación, compromiso con la investigación, extensión o proyección social, recursos bibliográficos, recursos informáticos y de comunicación, recursos de apoyo docente.
Bienestar institucional	Se evalúan las políticas, programas y servicios de bienestar universitario de la FADE.
Organización, administración y gestión	Se evalúan temas organizacionales, tales como: organización, administración y gestión del programa; sistemas de comunicación e información; dirección del programa; promoción del programa.
Egresados e impacto sobre el medio	Se evalúan temas relacionados a los egresados de la FADE, tales como: influencia del programa en el medio, seguimiento de los egresados, impacto de los egresados en el medio social y académico.
Recursos físicos y financieros	Se evalúan temas financieros y físicos, como: recursos físicos, presupuesto del programa y administración de recursos.

Adaptado de Facultad de Derecho PUCP (2019).

Según el portal web de la FADE, el proceso de acreditación consistió en 4 etapas. La primera etapa del proceso de acreditación es la autoevaluación, la cual consiste en la autoevaluación de la FADE respecto a los estándares de calidad del CNA, lo que requirió la participación de todo el departamento académico. En la segunda etapa, evaluación externa, son los especialistas encargados del CNA quienes evaluaron la calidad de la facultad y los resultados de la autoevaluación. La tercera etapa es el dictamen, donde se decidió si se otorga o no la acreditación. Finalmente, en la etapa 4 se ejecutan las mejoras propuestas para lograr la optimización de la calidad de la facultad.

**Figura 21: Proceso de Acreditación de la FADE PUCP**



Fuente: Facultad de Derecho PUCP (2019).

Además, la FADE reconoce que la acreditación internacional presenta beneficios para los diversos grupos de interés.

**Tabla 20: Beneficios de la acreditación internacional, 2015**

Grupos de interés	Beneficios
Alumnos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar permanentemente en función de innovaciones internacionales en educación legal.</li> <li>• Desarrollar habilidades que requieren el mercado nacional e internacional.</li> <li>• Estudiar una carrera de prestigio internacional reconocido.</li> <li>• Facilitar el estudiar y trabajar fuera Profesionalizar la carrera administrativa.</li> <li>• Mejorar continuamente los procedimientos administrativos.</li> <li>• Mejorar continuamente los mecanismos de información del Perú.</li> </ul>
Docentes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incrementar nuestro prestigio académico.</li> <li>• Confirmar el prestigio de nuestra Facultad de Derecho.</li> <li>• Innovar nuestro programa de estudios.</li> <li>• Lograr mecanismos de apoyo, evaluación y mejora de la calidad docente.</li> <li>• Mejorar y ampliar nuestros planes para la investigación</li> </ul>
Personal administrativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesionalizar la carrera administrativa.</li> <li>• Mejorar continuamente los procedimientos administrativos.</li> <li>• Mejorar continuamente los mecanismos de información.</li> </ul>
Egresados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lograr preservar el reconocimiento de calidad de nuestra carrera en las diversas áreas de desempeño.</li> <li>• Facilitar el estudio y trabajo en el extranjero.</li> <li>• Mejorar y ampliar nuestra coordinada interacción con egresados.</li> </ul>

Fuente: Facultad de Derecho PUCP (2019).

#### 4.2. Posicionamiento de la institución en el mercado

Según el ranking de QS al 2019 sobre las mejores universidades en el área de Derecho a nivel mundial, la FADE de la PUCP se encuentra entre las 150 mejores. Cabe mencionar que el primer puesto a nivel latinoamericano lo ocupa la Pontificia Universidad Católica de Chile, en el puesto 40 a nivel mundial, le sigue la Universidad de Sao Paulo con el puesto 45, la Universidad Autónoma de México con el puesto 48. Así mismo, en los últimos 3 años, la FADE de la PUCP se encuentra ubicada entre los primeros diez puestos de las facultades de Derecho a nivel de Latinoamérica, siendo puesto 10 en el año 2017, puesto 7, en lo que sería su mejor posicionamiento, en el año 2018 y puesto 9 el año 2019. A continuación, se mostrará un cuadro resumen de los diez primeros puestos de las facultades de derecho de la región Latinoamérica de

los últimos años, donde se observará el posicionamiento de la FADE de la PUCP y los principales competidores que existen en la región en cuanto a facultades de Derecho de otros países.

**Tabla 21: Posicionamiento de la FADE de la PUCP en el ranking Qs by Subject, región Latinoamérica, 2017-2019**

Puesto	2017	2018	2019
1	Universidad Nacional Autónoma de México	Universidad Nacional Autónoma de México	Pontificia Universidad Católica de Chile
2	Pontificia Universidad Católica de Chile	Pontificia Universidad Católica de Chile	Universidad de São Paulo
3	Universidad de São Paulo	Universidad de São Paulo	Universidad Nacional Autónoma de México
4	Universidad de Buenos Aires	Universidad de Buenos Aires	Universidad de Buenos Aires
5	Universidad de Chile	Universidad de Chile	Universidad de Chile
6	Universidad de los Andes (Colombia)	Universidad de los Andes (Colombia)	Universidad de los Andes (Colombia)
7	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Pontificia Universidad Católica del Perú	Fundação Getulio Vargas
8	Universidad Diego Portales	Fundação Getulio Vargas	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
9	Fundação Getulio Vargas	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Pontificia Universidad Católica del Perú
10	Pontificia Universidad Católica del Perú	Pontificia Universidad Javeriana	Pontificia Universidad Javeriana

Adaptado de Facultad de Derecho PUCP (2019).

Por otra parte, el ranking Qs evalúa diversos factores para posicionar de dicha manera a las facultades, los factores evaluados son la reputación académica, citas por publicación, citas indexadas y reputación del trabajador. A continuación, se presentan la calificación obtenida por la FADE PUCP en cada uno de los factores mencionados.

**Tabla 22: Facultad de Derecho de la PUCP: promedio obtenido en ranking de QS by Subject, 2019**

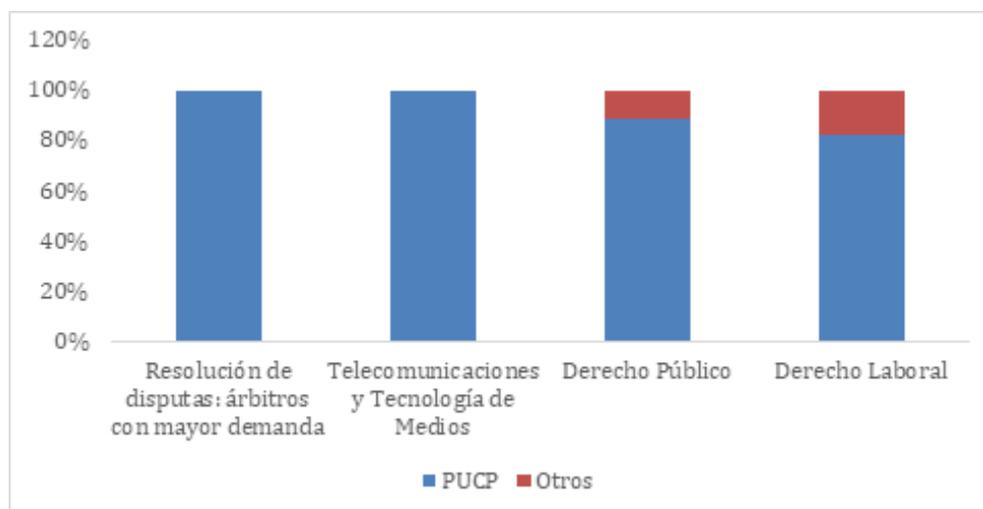
Factores	Promedio
Reputación académica	67.2
Citas por publicación	44.1
Citas indexadas	44.8
Reputación del trabajador	73.5

Adaptado de QS (2019).

Por otro lado, en el último informe anual de *Chambers & Partners* 2018 “El Ranking de los Operadores del Derecho”, la FADE de la PUCP mantuvo su liderazgo como la que tiene mayor presencia respecto a los mejores abogadas y abogados en todas las regiones del mundo. (Chambers & Partners, 2018). Hubo una mejoría notable del año 2017 al 2018, con un aumento de la participación de los abogados seleccionados por *Chambers & Partners*. Cabe añadir que,

las categorías que más influenciaron en el aumento de dicha participación fueron: telecomunicaciones y tecnología de medios y resolución de disputas.

**Figura 22: Facultad de Derecho PUCP: docentes y egresados, 2018**



Adaptado de Chambers y Partners (2018).

En cuanto a la banda salarial de los egresados de Derecho, según las cifras del portal Ponte en Carrera, del MINEDU, la carrera de Derecho es una de las carreras mejor pagadas en el país. Los estudiantes universitarios de Derecho tienen en promedio un sueldo de 2510 soles al mes, con un sueldo mínimo de 1200 soles y máximo 4300 soles (Ponte en Carrera, 2020). Así mismo, el mismo portal ha publicado un ranking de los egresados mejor pagados de la carrera de Derecho de las distintas universidades del país. El primer lugar del año 2019 lo ocuparía la FADE de la PUCP. A continuación, se mostrará el ranking de los egresados mejores pagados según su casa de estudio al 2019.

**Tabla 23: Ranking de los egresados mejores pagados de la carrera de Derecho, 2019**

Ranking	Nombre de la Universidad	Ingreso promedio mensual
1°	Pontificia Universidad Católica del Perú	S/. 4,182
2°	Universidad de Lima	S/. 4,115
3°	Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas	S/. 3,890
4°	Universidad Femenina del Sagrado Corazón	S/. 3,218
5°	Universidad San Ignacio de Loyola	S/. 3,213
6°	Universidad de Piura	S/. 3,053
7°	Universidad de San Martín de Porres	S/. 3,040
8°	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	S/. 3,029
9°	Universidad Tecnológica del Perú	S/. 2,609
10°	Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga	S/. 2,545

Fuente: infoMercado.

Como se observa en el ranking, el promedio mensual de los egresados de Derecho de la PUCP es de 4182 soles en el año 2019.

Por otra parte, el ranking *Best Lawyers*, ranking que presenta los mejores abogados en todas las regiones del mundo, especifica que la mayoría de los abogados del mercado legal peruano están vinculados con la FADE de la PUCP. En el ranking se encuentran considerados docentes y egresados de la FADE de la PUCP, lo cual confirma el liderazgo y éxito de su comunidad.

**Tabla 24: Presencia de la FADE PUCP en el mercado legal peruano, 2018**

Cantidad de abogados PUCP	Porcentaje	Vocación
15 de 20	75%	Derecho Administrativo
12 de 17	71%	Arbitraje y Mediación
18 de 36	50%	Derecho Financiero y Bancario
2 de 2	100%	Derecho de las Comunicaciones
8 de 9	89%	Derecho de la Competencia
36 de 49	73%	Derecho Corporativo
4 de 6	67%	Derecho Penal
6 de 10	60%	Derecho en Energía
4 de 8	50%	Derecho del Medio Ambiente
2 de 2	100%	Derecho en Reorganización y Bancarrota
4 de 7	57%	Seguros
14 de 31	45%	Propiedad Intelectual
2 de 2	100%	Arbitraje Internacional
13 de 17	76%	Derecho Laboral
1 de 2	50%	Derecho en Ciencias Biológicas
20 de 29	69%	Litigio
Único abogado PUCP	100%	Derecho del Mar
8 de 13	62%	Derecho Minero
3 de 4	75%	Derecho del Petróleo y Gas
Único abogado PUCP	100%	Derecho en Capitales Privados
9 de 11	82%	Financiación y Desarrollo de Proyectos
1 de 2	50%	Derecho Publico
7 de 9	78%	Derecho de Propiedad
22 de 32	69%	Derecho Tributario
Único abogado PUCP	100%	Derecho de Comercio Internacional

Fuente: Facultad de Derecho PUCP (2018).

Como se observa en el ranking de *Best Lawyers*, la FADE de la PUCP posee en muchas categorías el 100% de presencia según la vocación de Derecho, esto debido a que en algunos casos son los únicos abogados en dicho rubro.

Además, se debe considerar el posicionamiento de la institución en el mercado, en relación a la percepción de los grupos de interés, es decir, de los postulantes, alumnos y padres

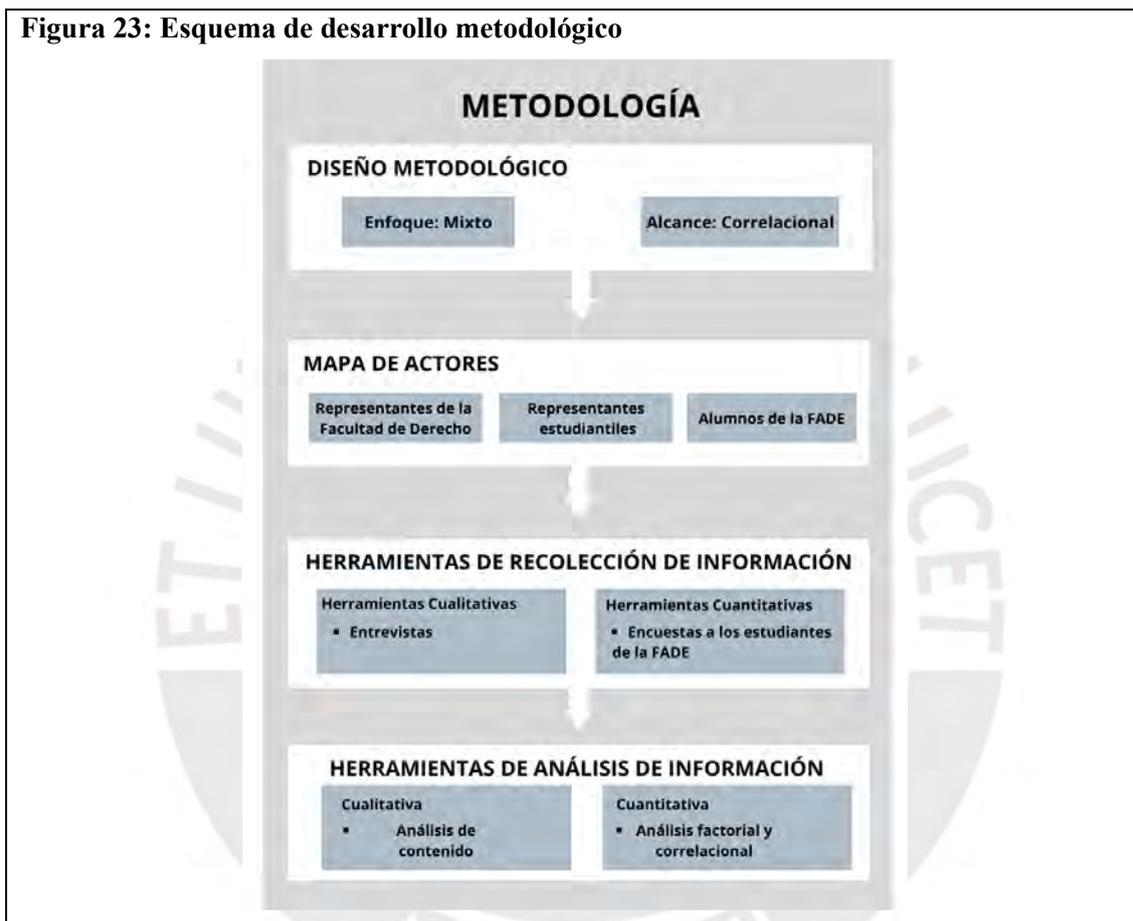
de familia. IPSOS Perú (2019) realizó un estudio a 426 mil jóvenes limeños de 15 a 18 años postulantes a una IES, los cuales mencionaron, de manera espontánea, como principal interés diversas universidades públicas y privadas, entre ellas la PUCP. Así mismo, la carrera de Derecho está dentro de 3 las principales carreras preferidas a seguir, siendo la PUCP reconocida como una de las mejores universidades en dicha carrera.

Para concluir con el análisis interno de la FADE, se evidenció a partir de la entrevista realizada al Dr. Del Mastro, que la gestión de la experiencia educativa en la FADE no se encuentra adscrita a un área específica, sino que está distribuida entre las distintas oficinas administrativas que posee la facultad, siendo uno de los principales objetivos de la facultad es generar una experiencia positiva para el alumno durante su paso por la facultad. En cuanto al servicio de educación virtual, esta no ha sido planificada previamente, sino que se ha ido gestionando e implementando como prueba piloto durante el ciclo 2020-1 debido al contexto de pandemia COVID-19, como precedente ante otra situación similar. Asimismo, el servicio educativo otorgado por la FADE, busca no perder sus estándares de excelencia y calidad que venían impartiendo en el servicio educativo presencial. Además, es importante precisar, que no solo se virtualizaron las clases, sino también servicios complementarios y fundamentales para una experiencia educativa integral de los estudiantes, tales como los servicios administrativos, servicios y actividades complementarias, y plataforma virtual educativa.

## CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se expone la metodología empleada en la presente investigación para el trabajo de campo. De esta manera, se estableció el diseño metodológico, a partir del enfoque, alcance, estrategia general de investigación, la selección del sujeto de estudio, las técnicas de recolección de información y las técnicas de análisis de la información que serán utilizadas.

**Figura 23: Esquema de desarrollo metodológico**

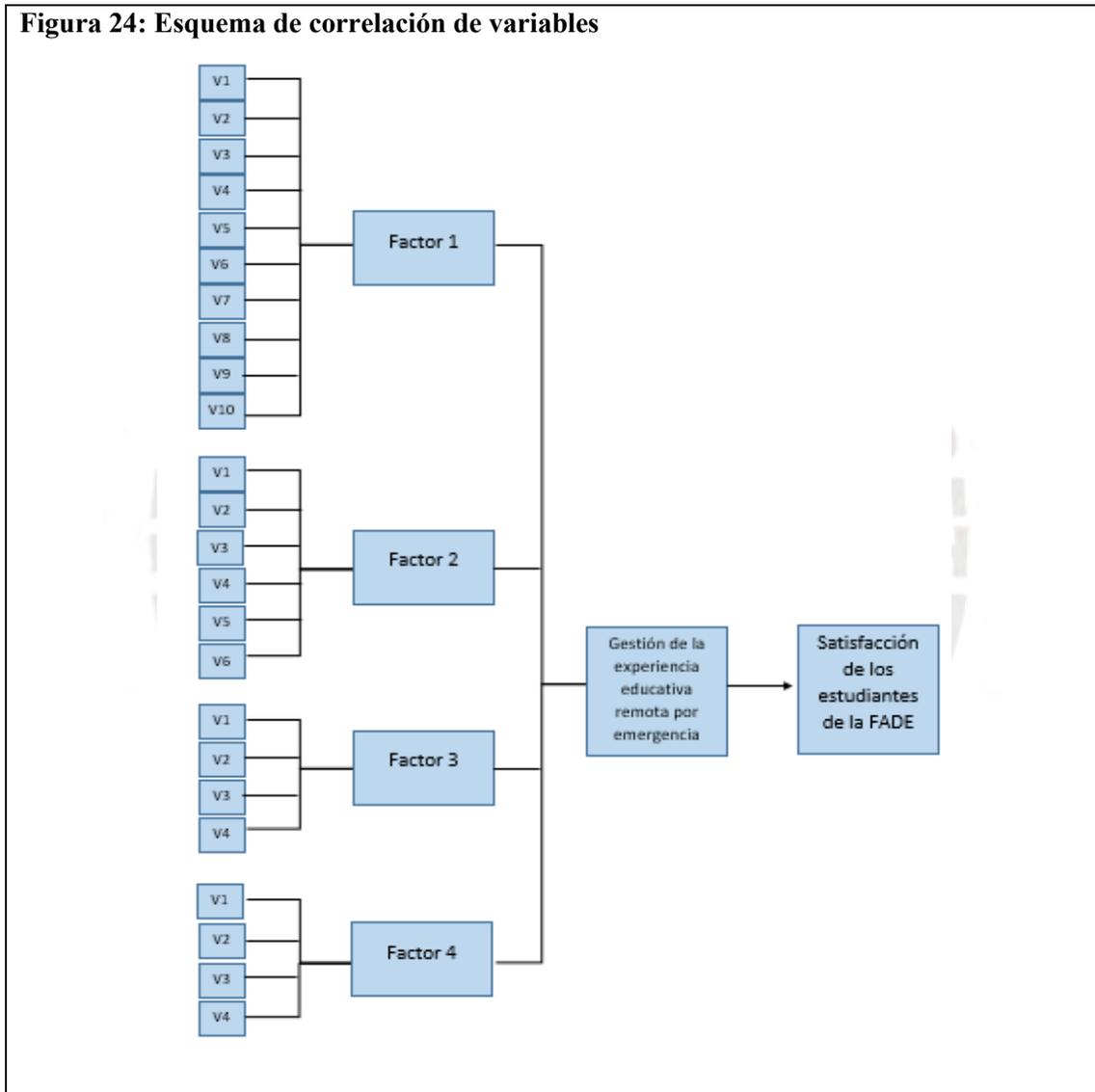


### 1. Alcance

El alcance de la investigación es descriptivo y correlacional. Hernández et al. (2010) menciona que el alcance descriptivo permite comprender de manera detallada la forma en que se comporta el fenómeno investigado a través de la recolección de información de las variables de manera independiente, sin que ello implique correlación alguna. De esta manera, la investigación recoge información relacionada a la gestión de la experiencia de la FADE y el nivel de satisfacción de los alumnos en un contexto de educación virtual de emergencia implementada por la facultad, para ser estudiadas de forma independiente.

En cuanto al alcance correlacional, Ponce y Pasco (2015), mencionan que este tipo de alcance “tratan de medir el grado de conexión entre dos variables claramente definidas.” (p. 44). Así mismo, Hernández et al (2010) comenta que el alcance correlacional ayuda a determinar el comportamiento de una variable respecto al comportamiento de un conjunto de variables vinculadas. Para esta investigación se seleccionó este tipo de alcance debido a que según estudios anteriores que evalúan la experiencia educativa en un contexto virtual sí hay una relación entre las variables de la experiencia educativa y la satisfacción del estudiante.

**Figura 24: Esquema de correlación de variables**



## 2. Enfoque

El enfoque metodológico de la presente investigación es mixto, es decir, se realizará un levantamiento y análisis de datos cualitativos y cuantitativos para responder al planeamiento de la investigación. El enfoque seleccionado trata de suplir las desventajas de los enfoques

cualitativos y cuantitativos por separado, para lograr profundizar en el tema de investigación a través de una recolección de data más completa. Ruiz, Borboa & Rodríguez (2013) señalan que en la mayoría de las veces los enfoques cualitativos y cuantitativos se pueden aplicar simultáneamente en una investigación, puesto que es beneficioso combinarlos para obtener información importante que sea resultado de la combinación de los enfoques, ya que se analiza y vincula los datos cualitativos y cuantitativos en una misma investigación, lo cual ayudará a responder un planteamiento de manera integral. Además, Hernandez et al. (2014) menciona que en este tipo de enfoque:

El investigador o investigadora define el número de fases, el enfoque que tiene mayor peso (cuantitativo o cualitativo), o bien, si se les otorga la misma prioridad, las funciones a cubrir y si se cuenta o no con una perspectiva teórica y cuál es (p. 535).

Además, Hernández et al., (2014) plantea que cuando uno de los dos métodos tiene mayor peso para la recolección de datos, la interpretación se escribe en mayúscula (CUAN o CUAL) y el que tiene menor peso en minúscula (cuan o cual). Por tanto, esta investigación será cual/CUAN, debido a que el enfoque cualitativo brindará información relevante para la segunda fase del trabajo de campo, y el enfoque cuantitativo es el que permitirá medir la correlación entre las variables de experiencia educativa y de nivel de satisfacción de los estudiantes, el cual es el principal objetivo de la tesis. De tal manera, la secuencia de investigación mixta inicia con la etapa cualitativa, para luego profundizar con la etapa cuantitativa. A continuación, se muestra un cuadro resumen para cada enfoque.

**Tabla 25: Enfoques en la investigación**

Enfoque	Objetivos	Tipo de análisis	Herramientas
Cualitativo	Definir las variables de la gestión de la experiencia aplicadas por la FADE más relevantes para el alumnado.	Descriptivo	Revisión bibliográfica Entrevistas
Cuantitativo	Determinar el nivel de satisfacción de los alumnos de la FADE sobre la experiencia de virtualización de la educación.	Correlacional	Encuestas

El enfoque cualitativo tuvo como objetivo principal describir los aspectos de la gestión de la experiencia más relevantes para el nivel de satisfacción de los estudiantes, aplicados por la FADE durante el ciclo remoto por emergencia 2020-1. Para esto se plantean dos sub objetivos. En primer lugar, describir la situación de la FADE en un ciclo regular y durante el proceso de virtualización, por lo que se realizó entrevistas al Dr. Del Mastro (Ver Anexo H3), representante de la facultad y encargado del área de Plan de Carrera y Bienestar Estudiantil, y a Camila Swayne

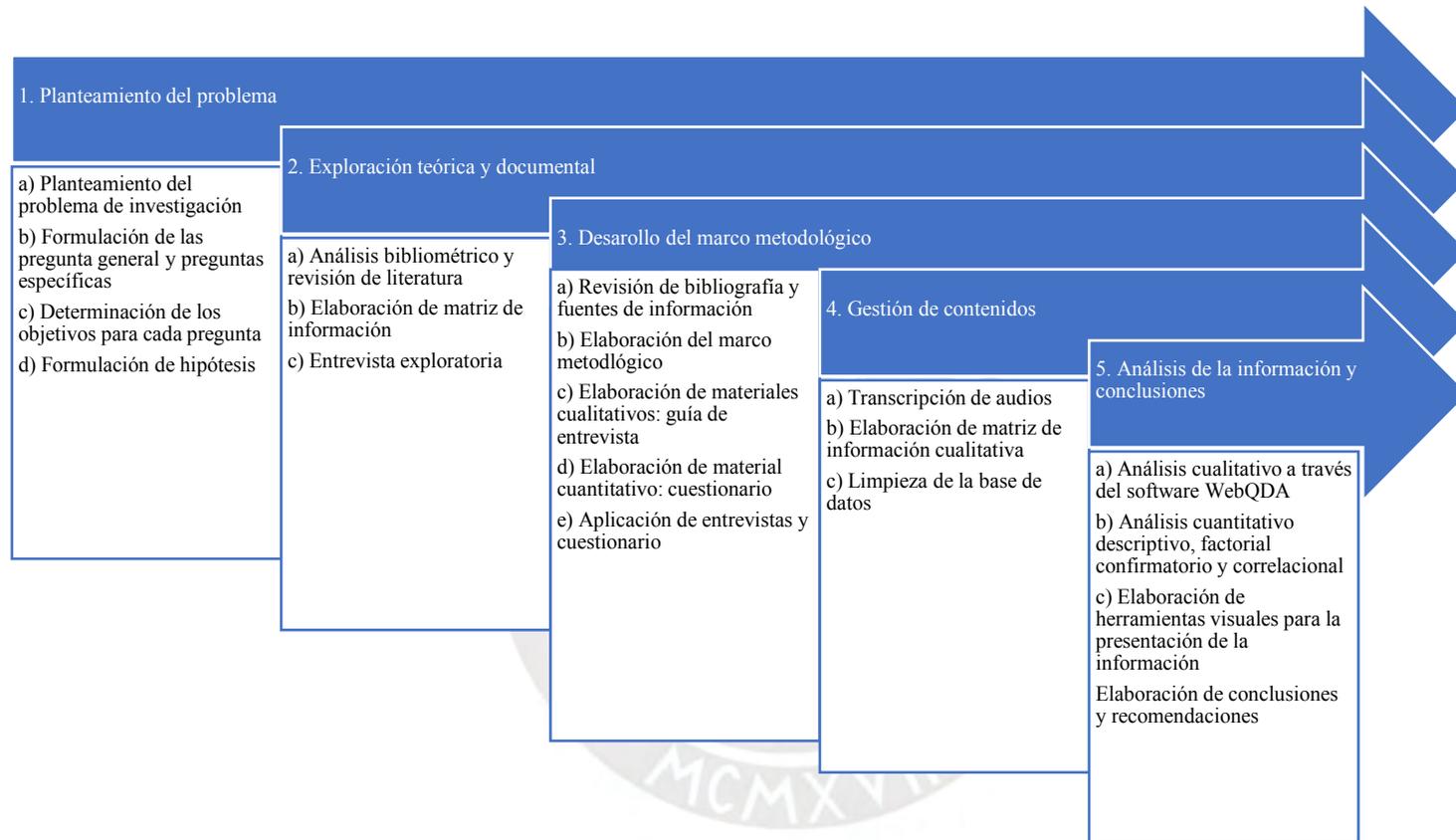
(Ver Anexo H2), presidenta del Centro Federado de la FADE, para determinar cuál es el proceso estratégico que se viene realizando desde la facultad para adaptarse a la coyuntura actual de pandemia COVID-19. En segundo lugar, conocer la experiencia del estudiante en el proceso de virtualización de la FADE, para lo cual se realizaron entrevistas virtuales a estudiantes de la FADE a través de la plataforma Zoom. Cabe mencionar que se consideró una muestra de un alumno de cada ciclo, desde 5to hasta 12vo ciclo de facultad. En esta primera etapa se logró determinar los factores más importantes para los alumnos del servicio educativo remoto por emergencia. Con esta información se validó los instrumentos de investigación de la etapa cuantitativa.

En la etapa cuantitativa, se aplicaron encuestas virtuales al alumnado de la FADE con el objetivo de determinar el nivel de satisfacción de los estudiantes sobre los aspectos, determinados previamente en la fase cualitativa, de la experiencia de virtualización de la educación. Las encuestas se realizaron de manera virtual, a través de Google Forms, una herramienta que facilitó la aplicación del cuestionario y el recojo de información.

### **3. Diseño metodológico**

Como se explicó anteriormente, respecto al diseño metodológico a emplear, éste es un enfoque mixto, es decir cualitativo y cuantitativo, con el fin de profundizar en las variables seleccionadas. El enfoque cualitativo permitió la recolección de datos no numéricos para describir a profundidad el proceso de virtualización de educación superior en un contexto de emergencia, y así comprender el desempeño de la FADE de la PUCP durante la pandemia COVID-19. Y el enfoque cuantitativo proporcionó información acerca de los factores más relevantes en la satisfacción de los estudiantes sobre la experiencia educativa remota de emergencia. A continuación, se presenta las etapas de la investigación:

**Figura 25: Etapas de investigación**



En la primera etapa se realizó el planteamiento de la investigación, donde se identificó el problema a investigar y se especificaron el objeto de estudio y el contexto. Así mismo, se formuló la pregunta general, las preguntas específicas y los objetivos correspondientes. La segunda etapa se centró en la exploración teórica y documental, para lo cual se revisó fuentes bibliográficas como Google Academics, Scopus, entre otras. Cabe resaltar que, debido a la necesidad de más información sobre el sujeto de estudio, se realizó una primera entrevista en profundidad al Dr. Del Mastro, encargado del área Plan de Carrera y Bienestar Estudiantil de la FADE. En la tercera etapa se desarrolló el marco metodológico, determinando el alcance, el enfoque, la estrategia de investigación, así como las técnicas de recolección y de análisis de información. En esta etapa también se elaboraron los materiales de recojo de información, como la guía de las entrevistas semi estructuradas y el cuestionario. En la cuarta etapa se realizó la gestión de contenidos, es decir, de la información recolectada, para lo cual se hicieron transcripciones de los audios de las entrevistas y la limpieza de la base de datos obtenida en la aplicación de encuestas. Finalmente, se realizó el análisis descriptivo, factorial y correlacional, se elaboraron conclusiones y recomendaciones.

Además, se realizó un cronograma de trabajo para la aplicación de la metodología, considerando las etapas del diseño metodológico (Ver anexo I).

#### **4. Estrategia general de la investigación**

Debido a que la unidad de análisis es la FADE en un contexto de educación remota de emergencia, el cual es un fenómeno único en el sentido que no ha ocurrido previamente en la historia de la educación en el Perú, se optó por una estrategia general de investigación de estudio de caso de manera virtual. Según Ponce y Pasco (2015), este tipo de investigación:

Estudia en profundidad un número limitado de casos específicos [...] que le ayuden a comprender un fenómeno más amplio. Cada caso suele tratarse como un sistema con partes integradas y límites definidos [...] también se realizan en los contextos en los que ocurre ordinariamente el fenómeno organizacional estudiado (p. 47).

La metodología de estudio de caso consta de 3 etapas: exploratoria, campo de hallazgos y validación de hallazgos. Además, para Yin (2003), este método es una herramienta de investigación valiosa, pues se encarga de medir y registrar la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado. Así, Yin (2003) menciona que “Un estudio de caso es una pregunta empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real, sobre todo cuando los límites entre el fenómeno y contexto no son claramente evidentes.” (p.9).

Así mismo, la elección de la estrategia de estudio de casos va acorde al alcance de la investigación. Según Martínez (2011)

Las investigaciones realizadas a través del método de estudio de caso pueden ser: descriptivas, si lo que se pretende es identificar y describir los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado, y exploratorias, si a través de las mismas se pretende conseguir un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad objeto de estudio (p. 171)

Además, Ponce y Pasco (2015) mencionan que para un estudio de caso es importante la triangulación de la información, es decir, emplear diferentes técnicas de recolección de datos para asegurar que la data muestre realmente lo que se quiere estudiar. Esto se alinea al diseño metodológico de esta investigación, pues se seleccionó una metodología mixta, y, por consiguiente, se emplearán diferentes técnicas de recolección de datos.

En cuanto al horizonte temporal elegido este es de carácter transversal, puesto que la recolección de información se realiza en un solo periodo de tiempo. En este sentido, sólo se proporcionará información de la gestión de la experiencia de educación remota de emergencia en el momento que ha sido analizado.

## **5. Selección de las unidades de observación**

Debido al interés de la investigación de conocer la experiencia de los alumnos y su percepción sobre la virtualización de la educación planteada por FADE, se seleccionó como sujeto de estudio a los alumnos de la FADE de la PUCP matriculados en el ciclo 2020-1.

De acuerdo con Ponce y Pasco (2015), la selección de la muestra puede ser probabilística y no probabilística. Los autores mencionan que la muestra probabilística se caracteriza por “involucra una selección de unidades de observación de tal forma que las unidades seleccionadas tengan la misma probabilidad de ser elegidas para la muestra, lo cual permite que sea estadísticamente representativa. Para garantizar dicha representatividad, suelen utilizarse medios aleatorios en la selección, de forma que sea el azar el que determine qué unidad integrará o no la muestra.” (p. 52) Mientras que la muestra no probabilística “involucra una selección de unidades de observación de acuerdo con algún criterio escogido por el propio investigador. En este caso, la muestra no busca representar estadísticamente a la población sino reflejar o permitir cierta aproximación al fenómeno organizacional investigado.” (Pasco y Ponce, 2015, p. 53). Dentro de las muestras no probabilísticas se encuentra el muestreo por conveniencia. Según Pasco y Ponce (2015), “el muestreo por conveniencia enfatiza la selección en función de la facilidad de acceso a la unidad de observación por el propio investigador.” (p. 54).

Para la etapa cualitativa se optó por realizar una muestra no probabilística por conveniencia, por lo que se reclutó a través de contactos a un total de 8 alumnos de la FADE matriculados en el ciclo 2020-1, uno por cada ciclo de estudios de la facultad. Como criterio de selección se consideró que los entrevistados fueran alumnos que estuvieran inscritos en los ciclos 2019-2 y 2020-1, y que llevaran un ciclo regular, es decir, llevar la mayoría de créditos según su malla curricular.

En cuanto al tipo de muestra seleccionada para la etapa cuantitativa, debido a las limitaciones al acceso a la información acerca del número de alumnos inscritos en el ciclo 2020-1, se optó por una muestra no probabilística por conveniencia, lo cual limitó el alcance de las conclusiones. A partir del dato de alumnos matriculados en el ciclo 2019-2, se optó por sacar una muestra en base a esa población. Sin embargo, en el transcurso de la investigación se obtuvo el dato sobre el número total de alumnos inscritos en la FADE, a través de las estadísticas presentadas por la PUCP en el Campus Virtual de la institución; según estos datos en el ciclo 2020-1, la FADE tuvo un total de 1969 alumnos matriculados. A continuación, se presentan los datos tomados para el cálculo de la muestra

**Figura 26: Fórmula del tamaño de muestra**

**Margen: 5%**

**Nivel de confianza: 95%**

**Poblacion: 1969**

**Tamaño de muestra: 322**

**Ecuacion Estadistica para Proporciones poblacionales**

n= Tamaño de la muestra

Z= Nivel de confianza deseado

p= Proporción de la población con la característica deseada (éxito)

q= Proporción de la población sin la característica deseada (fracaso)

e= Nivel de error dispuesto a cometer

N= Tamaño de la población

$$n = \frac{z^2(p \cdot q)}{e^2 + \frac{z^2(p \cdot q)}{N}}$$

Fuente: Corporación AEM (2020).

Es así que se decidió reajustar el tamaño real de la muestra, obteniendo una muestra cuantitativa de 322 casos, con un margen de error del 5% y un nivel de confianza de 95%.

Finalmente, se obtuvieron 331 encuestas válidas, con las cuales se realizó el análisis cuantitativo correspondiente.

## **6. Técnicas de recolección de información**

En esta investigación se emplearon diferentes técnicas de recolección de datos para profundizar el diagnóstico del proceso de virtualización de la FADE en el contexto de pandemia COVID-19 y determinar el nivel de satisfacción de los alumnos.

Las técnicas de recolección que se emplearon para la elaboración del marco teórico y contextual fueron de tipo secundaria, basándose en la revisión de documentos y bibliografía. Además, para la etapa de trabajo de campo fueron de tipo primaria, es decir, se recolectó información de la propia fuente, los estudiantes y la FADE, a través de la aplicación de herramientas de investigación, tanto cualitativas como cuantitativas. Cabe resaltar que, debido a la coyuntura actual de pandemia COVID-19, se decidió realizar la aplicación de herramientas de investigación de manera virtual.

Respecto al tipo de información recolectada, esta será retrospectiva, puesto a que se analizará la experiencia previa de los estudiantes en base a la gestión de la experiencia educativa que la facultad brinda hasta el momento.

### **6.1. Técnicas cualitativas**

Según Hernández et al. (2010), los principales métodos de recolección de datos para el enfoque cualitativo son: la entrevista, la observación los *focus group*, la recolección de documentos y materiales y las historias de vida. Para esta investigación se seleccionó la entrevista en profundidad como herramienta cualitativa.

Las entrevistas son un instrumento que se caracteriza por la interacción entre entrevistador y entrevistado, donde se conversa acerca de un tema en particular. La entrevista suele incluir una serie de preguntas principalmente abiertas, es decir, que no condicionan la respuesta del entrevistado, dándole libertad para expresarse ampliamente (Ponce & Pasco, 2015). Se optó por emplear entrevistas semi estructuradas, que permiten tener una guía fija de preguntas, y a su vez tener licencia de poder realizar otras preguntas que surgen en el momento y ayuden a responder las interrogantes de la investigación.

Estas entrevistas fueron realizadas de manera virtual al personal administrativo de la FADE, a representantes estudiantiles de la facultad y de la universidad y a especialistas en el tema de investigación. A continuación, se presenta un cuadro resumen sobre la aplicación de las entrevistas.

**Tabla 26: Herramientas cualitativas a emplear en la investigación**

Tipo de herramienta	Actor	Nombre	Relevancia	Guía de preguntas	Consentimiento informado
Entrevistas en profundidad semi estructuradas	Coordinador del área de Plan de Carrera y Bienestar de la FADE	Dr. Del Mastro	Conocer el proceso de virtualización de la FADE	ANEXO C	ANEXO H
	Presidenta del Centro Federado de Derecho	Camila Swayne	Conocer el proceso de virtualización de la FADE	ANEXO D	
	Especialista en educación	Kathrin Pfeifer	Conocer el contexto y definir la terminología a usar en la investigación	ANEXO E	
	Estudiantes de la FADE	Confidencial	Conocer la percepción de los beneficiarios del servicio educativo remoto por emergencia	ANEXO F	

El trabajo de campo de esta primera etapa cualitativa tuvo un carácter introductorio a la investigación, pues los datos recolectados sirvieron para las especificaciones de la herramienta cuantitativa, encuestas, de la segunda etapa.

## 6.2. Técnicas cuantitativas

En cuanto a la etapa cuantitativa, se optó por aplicar encuestas, para analizar la relación entre las variables de la gestión de la experiencia educativa virtual y la satisfacción de los alumnos. Ponce y Pasco (2015), plantean que el propósito de las encuestas es la recolección de la información precisa y estandarizada sobre un tema determinado.

Por otro lado, es importante recalcar que, debido a las limitaciones ya mencionadas, la aplicación de las encuestas se realizó de manera virtual, mediante el uso de la plataforma *Google Forms*, a los estudiantes de pregrado de la FADE de la PUCP.

**Tabla 27: Herramientas cuantitativas a emplear en la investigación**

Tipo de herramienta	Actor	Relevancia
Encuesta	Estudiantes de la Facultad de Derecho de la PUCP	Determinar la relación entre las variables evaluadas de la gestión de la experiencia educativa remota por emergencia y el nivel de satisfacción de los estudiantes.

El objetivo principal de la etapa cuantitativa es analizar si existe una relación entre las variables de la gestión de la experiencia educativa remota de emergencia y el nivel de satisfacción de los alumnos, para lo cual se desarrolló un cuestionario. “Dicho instrumento se caracteriza por la inclusión de preguntas con categorías de respuesta cerradas, en las cuales se suele proporcionar al encuestado un número limitado de alternativas de respuesta para que señale cuáles reflejan mejor su respuesta (aunque también puede haber preguntas abiertas, especialmente, cuando el investigador conoce poco del tema).” (Ponce y Pasco, p. 61). Para la elaboración del cuestionario, se basó en los principales ejes temáticos de la investigación y la revisión bibliográfica realizada.

**Tabla 28: Ejes temáticos de la investigación**

Eje temático	Sub-eje	Autor	Objetivo
Gestión estratégica	Proceso de virtualización de la educación	Hodges	Determinar la perspectiva de los encuestados sobre la educación remota de emergencia implementada por la FADE.
Gestión de la experiencia	Gestión de la experiencia	Schmitt	Determinar las variables de la gestión de la experiencia educativa más relevantes para los encuestados.
Gestión de la calidad	Herramientas de evaluación de la calidad educativa	Martínez-Argüellas, Blanco y Castán	Determinar la percepción de los encuestados sobre el nivel de calidad educativa virtual.

Además, se tomó en consideración la aplicación y análisis de las herramientas cualitativas, que dieron como input los siguientes puntos a considerar en la elaboración de la encuesta: ciclo del estudiante, ocupación, suposiciones sobre la educación virtual, situación del estudiante durante la cuarentena, dinámica de clases, recursos, comunicación con los docentes y el personal administrativo. dinámica de las clases virtuales, recursos, preparación de los docentes y conectividad a las plataformas virtuales.

Finalmente, el cuestionario se dividió en 7 secciones, presentadas en la tabla siguiente.

**Tabla 29: División del cuestionario**

Sección	Objetivos
1. Ficha Filtro y Perfil	Asegurar que los encuestados cumplan el perfil de la muestra.
	Conocer el perfil académico de los encuestados.
2. Percepción de experiencia educativa de la FADE durante el último ciclo regular	Conocer la percepción de los encuestados sobre la experiencia educativa de la FADE durante el último ciclo presencial 2019-2 para evaluar las variaciones de la satisfacción del estudiante en relación al servicio educativo presencial y virtual.

**Tabla 29: División del cuestionario (continuación)**

Sección	Objetivos
3. Situación antes de la cuarentena	Conocer la situación tecnológica de los encuestados antes de empezar la cuarentena para evaluar si contaban con los recursos tecnológicos necesarios para acceder sin problemas a los servicios educativos virtuales y por ende si estaban de acuerdo en empezar las clases de manera remota.
4. Situación personal durante la cuarentena	Conocer la situación de los encuestados durante la cuarentena para evaluar si factores externos al servicio educativo remoto influían en la experiencia del estudiante.
5. Percepción de la educación remota de emergencia	Conocer la percepción de los encuestados sobre el contexto actual de pandemia COVID-19 y la educación remota de emergencia.
6. Evaluación de la gestión de la experiencia de la FADE	Analizar la percepción de los encuestados sobre los diferentes aspectos de la gestión de la experiencia de la educación remota de emergencia implementada por la FADE en el ciclo 2020-1, empleando un modelo adaptado del estudio realizado para la evaluación educativa virtual propuesto por Martínez-Argüellas, Blanco y Castán (2013).
7. Evaluación del nivel de satisfacción	Determinar el nivel de satisfacción sobre la gestión de la experiencia de la educación remota de emergencia implementada por la FADE y los principales motivos de su opinión.

Es importante resaltar que el formato de cuestionario seleccionado para la evaluación de la gestión de la experiencia educativa virtual de la FADE es una adaptación del modelo propuesto por Martínez-Argüellas, Blanco y Castán (2013). Se seleccionó el modelo planteado por los autores mencionados puesto a que es una herramienta adaptada del modelo SERVQUAL al servicio de educación virtual, y se alinea con la teoría y autores seleccionados en el marco teórico sobre el servicio de la experiencia educativa. Martínez-Argüellas, Blanco y Castán (2013) plantean cuatro factores a evaluar para determinar la percepción de la experiencia educativa virtual, cada factor presenta sub variables. A continuación, se presenta el cuadro de los factores evaluados con la descripción adaptada al servicio educativo de la FADE.

**Tabla 30: Factores evaluados en la gestión de la experiencia educativa virtual**

Factores	Sub variables	Descripción
Factor 1: servicio educativo	Competencias de los docentes	Referente a los conocimientos y capacidades de los docentes para impartir la materia de manera virtual.
	Retomo de las actividades	Referente al proceso de virtualización del servicio educativo en un contexto de emergencia.
	Resolución de los problemas de los docentes	Referente a la capacidad del docente a resolver los problemas dentro y fuera del aula virtual
	Contribución de las actividades realizadas al aprendizaje	Referente al aprendizaje de los alumnos a través de actividades académicas dentro y fuera del aula virtual.

**Tabla 30: Factores evaluados en la gestión de la experiencia educativa virtual (continuación)**

Factores	Sub variables	Descripción
	Diseño del curso	Referente a la malla curricular propuesta para el curso y la metodología de enseñanza en un contexto virtual.
	Materiales y recursos didácticos	Referente a los materiales y recursos didácticos empleados por el profesor.
	Orientación al estudiante	Referente al estilo de enseñanza de los docentes, centrados en el aprendizaje y desarrollo del alumno.
	Coherencia de la evaluación	Referente al sistema de evaluación corresponda a lo aprendido en clase.
	Amabilidad de los docentes	Referente al trato con los docentes.
	Sistema de evaluación	Referente al tipo de evaluaciones planteadas por el docente.
Factor 2: servicios administrativos	Resolución de problemas administrativos	Referente a la capacidad de las áreas administrativas de apoyar en los trámites educativos y resolver problemas de los alumnos.
	Facilidad para reclamar	Referente al sistema de reclamaciones planteado por la facultad.
	Resolución de problemas informáticos	Referente al soporte técnico para resolver problemas en las plataformas virtuales.
	Simplicidad de trámites administrativos	Referente a la facilidad de realizar trámites académicos.
	Amabilidad de los administrativos	Referente al trato del personal administrativo para con los alumnos.
	Cumplimiento de plazos administrativos	Referente al tiempo de resolución de trámites administrativos dentro de un plazo dado.
Factor 3: servicios y actividades complementarias	Servicios complementarios	Referente a servicios y actividades complementarias realizadas por la facultad para el alumnado.
	Actividades sincrónicas	Referente a las actividades extracurriculares realizadas por la facultad desde el área de Plan de Carrera y Bienestar Estudiantil u otra área académica de manera sincrónica.
	Actividades asincrónicas	Referente a las actividades extracurriculares realizadas por la facultad desde el área de Plan de Carrera y Bienestar Estudiantil u otra área académica de manera asincrónica.
	Interacción entre estudiantes	Referente a la comunidad de estudiantes en un contexto virtual.

**Tabla 30: Factores evaluados en la gestión de la experiencia educativa virtual (continuación)**

Factores	Sub variables	Descripción
Factor 4: plataformas virtuales	Rapidez de navegación	Referente a la rapidez de navegación en las plataformas virtuales de la universidad (Paideia y Campus Virtual)
	Conectividad a las plataformas	Referente a si la conexión a las plataformas es estable, a pesar del número de usuarios.
	Consistencia de la plataforma	Referente a las opciones que existen en la plataforma que te permiten interactuar con otros usuarios.
	Navegabilidad dentro de las plataformas	Referente a la facilidad de navegación en las plataformas virtuales de la universidad.

Adaptado de Martínez-Argüellas, Blanco y Castán (2013).

Además, los autores afirman que, para el desarrollo del instrumento de investigación empleado, se siguió un proceso metodológico para asegurar la consistencia y fiabilidad del estudio; y mencionan que para determinar las dimensiones de la educación superior en línea a evaluar se empleó un análisis factorial exploratorio y confirmatorio, a través de los cuales

Se comprobó, por medio del Alpha de Cronbach, que tanto la escala globalmente considerada (0,93), como cada una de las dimensiones, eran consistentes internamente. Esta conclusión fue corroborada con posterioridad en el análisis confirmatorio, ya que todas las cargas factoriales de los ítems en relación con su variable latente eran significativas, y la fiabilidad compuesta de cada uno de los factores era superior a 0,70 en todos los casos (Martínez-Argüellas, Blanco y Castán, 2013, p. 96-97).

Así mismo, el cuestionario elaborado para esta investigación está conformado en su mayoría por preguntas cerradas y 3 preguntas abiertas. Con relación a las preguntas cerradas, se optó por emplear una escala de medición, la escala de Lickert, que “contiene un conjunto de afirmaciones sobre un tema dado, sobre las cuales se solicita al encuestado manifestar su nivel de acuerdo o desacuerdo” (Ponce & Pasco, p. 61), lo cual permite determinar, dentro de la escala, el nivel de ajuste de los encuestados a los enunciados dados. La siguiente tabla muestra los valores del índice utilizado para la sección 5 de la encuesta, que tenía por objetivo conocer la percepción de los alumnos sobre la educación remota de emergencia.

**Tabla 31: Rango de Lickert utilizado en la sección 5 de la investigación**

Escala	Equivalente
1	Muy en desacuerdo
2	Algo en desacuerdo
3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4	Algo de acuerdo

**Tabla 31: Rango de Lickert utilizado en la sección 5 de la investigación (continuación)**

Escala	Equivalente
5	Totalmente de acuerdo

Para la sección 6, donde se evalúan los factores de la experiencia educativa virtual y la evaluación general del servicio, se empleó una escala de Lickert para calificar el servicio. A continuación, la escala empleada.

**Tabla 32: Rango de Lickert utilizado en la sección 6 de la investigación**

Escala	Equivalente
1	Muy malo
2	Malo
3	Regular
4	Bueno
5	Muy bueno

Así mismo, para la sección 7 del cuestionario que corresponde a la evaluación general de la satisfacción de los alumnos también se empleó una escala de Lickert para medir el nivel de satisfacción del alumnado.

**Tabla 33: Rango de Lickert empleado para la sección 7 de la investigación**

Escala	Equivalente
1	Muy insatisfecho
2	Insatisfecho
3	Indiferente
4	Satisfecho
5	Muy satisfecho

En cuanto a las preguntas abiertas, éstas están enfocadas en profundizar las respuestas de los encuestados, específicamente para conocer los motivos de satisfacción o insatisfacción y sus sugerencias para la mejora de la gestión de la experiencia de la educación virtual.

Por último, es importante mencionar que se cumplió con los parámetros éticos de la investigación, puesto a que en el cuestionario se garantizó el anonimato de los participantes y se indicó que los resultados de la encuesta tienen fines exclusivamente académicos.

## **7. Técnicas de análisis de información**

Para la presente investigación, se realizaron dos tipos de análisis: cualitativo y cuantitativo. Como se mencionó anteriormente, la primera etapa es cualitativa, centrada en describir el proceso de virtualización del servicio educativo aplicada por la FADE, para lo cual se realizaron entrevistas a los representantes y a los alumnos de la Facultad a través de la plataforma virtual Zoom. El tipo de análisis cualitativo fue de contenido, que consiste en “un

examen detallado y sistemático del contenido de una comunicación con el fin de identificar temas y patrones subyacentes. El propósito es realizar inferencias de los datos analizados sobre el contexto en el que fueron producidos.” (Ponce y Pasco, 2015, p. 74). Para analizar los datos obtenidos en esta etapa, se realizaron transcripciones de audios a texto. Luego de obtener las transcripciones, se empleó el software de análisis de información WebQDA, que permitió organizar la data recolectada mediante clasificaciones y segmentaciones en categorías, que en este caso son las variables o factores que influyen en la satisfacción de los estudiantes.

Respecto al análisis cuantitativo, después de la aplicación de encuestas se realizó la revisión de la base de datos, con el objetivo de verificar que la información obtenida sea válida y relevante para el posterior análisis. Además, se realizó un diccionario de variables empleando el software estadístico IBM SPSS *Statistics 22*, el cual permitió analizar y clasificar el tipo de variables obtenidas, y determinar el análisis más adecuado en base a la información obtenida. Seguidamente, se realizó un análisis descriptivo de la muestra. Según Ponce y Pasco (2015), el análisis descriptivo consiste en “explorar el comportamiento de las variables estudiadas a partir del conocimiento sobre el comportamiento de los datos en la muestra, lo cual se realiza mediante distribuciones de frecuencia e histogramas, representaciones gráficas y medidas numéricas de resumen de datos.” (p. 69). Este análisis tuvo por objetivo, determinar las características generales de los encuestados y las tendencias de los datos recogidos.

Para la evaluación de la satisfacción de los estudiantes en relación a los factores de la gestión de la experiencia educativa virtual, se realizó un análisis correlacional, para lo cual se requirió realizar un análisis factorial confirmatorio previo. Este tipo de análisis es una técnica que se emplea para evaluar un posible modelo de medición sobre la base de una teoría a ser probada (Fernández, 2015). De manera que, “La principal intención del análisis factorial es determinar el número y la naturaleza de las variables latentes o factores que explican la variación y covariación entre un conjunto de medidas observadas, comúnmente conocidas como indicadores.” (Fernández, 2015, p. 40). Para este análisis se realizó una prueba de Kaiser-Meyer-Olkin, esta prueba de adecuación de muestreo tiene como finalidad indicar la posibilidad de factorizar las variables originales de forma eficiente. Si el indicador KMO se aproxima a 1, indica que se recomienda realizar el análisis factorial. Así mismo, se realizó el índice de Bartlett, el cual debe de estar entre 0 y 1, para asegurar la posibilidad de factorizar las variables.

Finalmente, se realizó el análisis correlacional, el cual “se utiliza para analizar el grado de asociación lineal entre dos variables y saber si tienen relación lineal directa (positiva) o inversa (negativa).” (Pasco y Ponce, 2015, p. 71). Dentro de los análisis de correlación, encontramos el

análisis correlacional de Pearson y el análisis correlacional de Spearman. Según Lizarda y Boccardo (2014) la elección de un análisis u otro depende del tipo de variables de investigación:

El de Pearson es paramétrico y requiere de normalidad univariante, sólo podrá calcularse en variables cuantitativas, con niveles de medición intervalos o de razón. Por otro lado, si nuestras variables cuantitativas no cumplen con el supuesto de normalidad (no se distribuyen de acuerdo a la curva normal), o son variables de tipo cualitativo (ordinal), sólo queda usar el coeficiente de correlación de Spearman (p.5).

Además, para este análisis “los valores van de - 1 a 1, siendo 0 el valor que indica no correlación, y los signos indican correlación directa e inversa” (Lizarda y Boccardo, 2014, p.16-17)

Debido a que las variables de esta investigación son ordinales, se empleó un análisis correlacional de Spearman, con el objetivo de determinar si existe relación entre el nivel de satisfacción de los estudiantes y los factores evaluados en la gestión de la experiencia educativa (ver figura 24).

En cuanto a las herramientas informáticas para el análisis cuantitativo, se utilizó principalmente IBM SPSS Statistics 22 y Survey Reporter, ya que son softwares disponibles y que facilitan realizar el análisis estadístico de forma rápida y eficiente, permitiendo una mejor interpretación de datos. Para la presentación de los resultados del análisis, se realizarán gráficos, puesto a que “las representaciones gráficas constituyen uno de los principales y más sencillos métodos de presentar la información.” (Ponce y Pasco, 2015, p. 70), y se analizarán las medidas numéricas de resumen de los datos obtenidos, las cuales son “son medidas estadísticas que “resumen” la información de la “muestra” para poder tener así un mejor conocimiento de la población.” (Ponce y Pasco, 2015, p.70).

## CAPÍTULO 5: MARCO ANALÍTICO

En este capítulo se realizó el análisis de la información obtenida durante la aplicación de los instrumentos de investigación. Los hallazgos presentados se dividieron en dos etapas, análisis cualitativo y análisis cuantitativo (DEXPLOS), que permitieron responder a la pregunta de investigación planteada.

### 1. Análisis cualitativo

En esta sección se presentan los hallazgos de la etapa cualitativa centrados en cinco variables evaluadas: capacitación de profesores, dinamismo de clases, sistema de evaluación, comunicación e implementación de plataformas, con el fin de conocer a detalle la opinión de los alumnos respecto a la gestión de la experiencia de la educación remota de emergencia durante el ciclo 2020-1.

En el perfil se busca conocer más de cerca al entrevistado y generar un entorno de confianza que permita continuar con la entrevista. Se realizaron entrevistas a estudiantes de cada ciclo de la FADE PUCP.

**Tabla 34: FADE: Perfil del entrevistado(a), 2020**

Entrevistado(a)	Ciclo	Ocupación	N de cursos	Residencia
Entrevistado 1	5to	Estudia	6	Casa familiar
Entrevistado 2	6to	Estudia	4	Casa familiar
Entrevistado 3	7mo	Estudia y trabaja	5	Casa familiar
Entrevistado 4	8vo	Estudia	5	Casa familiar
Entrevistado 5	9no	Estudia	7	Casa familiar
Entrevistado 6	10mo	Estudia y trabaja	7	Casa familiar
Entrevistado 7	11vo	Estudia y trabaja	7	Casa familiar
Entrevistado 8	12vo	Estudia y trabaja	5	Casa familiar

Como se puede apreciar en la tabla 34; en el caso de la variable ocupación el 50% de los entrevistados estudia y trabaja, y el otro 50% solo estudia. Además, llevaron entre 4 y 7 cursos y todos se encontraban estudiando de manera remota en casa con sus familias. También comentaron que les dedican de 2 a 3 horas extras de estudio a cada curso. En el caso de los entrevistados que estudian y trabajan, comentaron que se les dificultaba el tema de organizarse, pues, al estar todo el día en casa, es difícil cumplir con un horario fijo por tener tantas pendientes y distracciones en el entorno.

En cuanto a la primera variable evaluada, capacitación de los profesores, se obtuvieron los siguientes hallazgos, los cuales reflejan gran coincidencia entre las respuestas otorgadas por los entrevistados.

**Tabla 35: FADE: Capacitación de profesores, 2020**

Entrevistado	Hallazgos
Entrevistado 1	Considera que los profesores no tenían mucho conocimiento acerca de problemas de conectividad. Muchas veces no pudieron solucionar sus problemas de conexión, a pesar de contar con asesores técnicos.
Entrevistado 2	Considera que los profesores no se esforzaron en sus capacitaciones. Además, señala que durante las clases los profesores se notaban frecuentemente distraídos.
Entrevistado 3	Considera que las capacitaciones brindadas a los profesores no fueron lo suficientemente completas para que puedan adaptarse al nuevo contexto.
Entrevistado 4	Considera que los profesores, en general, no se encontraban capacitados. Señala que muy pocos profesores lograron dominar la plataforma Zoom, plataforma utilizada por la facultad para el desarrollo de las clases.
Entrevistado 5	Considera que los profesores si se encontraban capacitados. Por otra parte, recalca que no ha tenido inconvenientes en el desarrollo de sus clases por parte de los profesores.
Entrevistado 6	Considera que los profesores si se encuentran capacitados.
Entrevistado 7	Considera que al inicio de las clases los profesores no se encontraban capacitados en el uso de la plataforma Zoom, pero luego se supieron adaptar al contexto y a la plataforma elegida para el desarrollo de las clases.
Entrevistado 8	Considera que con el tiempo los profesores adquirieron mayor conocimiento en el uso de la plataforma Zoom, pero que al inicio si presentaban dificultades frecuentes en el uso de la plataforma.

La gran mayoría de estudiantes entrevistados señaló que los profesores no se encontraban capacitados en el uso de la plataforma Zoom. Fueron pocos los estudiantes que mencionaron que los profesores sí se encontraban capacitados o que supieron adaptarse de manera rápida al uso de la plataforma elegida por la facultad para el desarrollo de las clases.

Por otra parte, respecto a la segunda variable, dinámica de clases, se obtuvieron respuestas variadas respecto a la percepción de los entrevistados sobre las dinámicas de las clases que llevaron durante el ciclo 2020-1. Además, todos los estudiantes señalaron que las clases virtuales durante el ciclo 2020-1 no tuvieron la misma dinámica que las clases presenciales que se dictaron hasta el ciclo 2019-2.

**Tabla 36: FADE: Dinámica de clases, 2020**

Entrevistado	Hallazgos
Entrevistado 1	Considera que algunos profesores no respetaban los horarios de clase, señalando impuntualidad de su parte. Además, señala que algunos profesores no comunicaban anticipadamente sobre el avance de trabajos.
Entrevistado 2	Considera que las dinámicas de los profesores son distintas. Señala que algunos solo dictaban lo que decía el Power Point preparado para la clase y otros adoptaron la dinámica de solo hablar en clases.
Entrevistado 3	Considera que las clases eran muy diferentes a las clases presenciales. Recalca, que las clases no eran tan participativas y que muchas veces en la discusión de clases, se perdían muchas ideas por no poder participar al mismo tiempo, dificultad que es parte de la virtualidad.

**Tabla 36: FADE: Dinámica de clases, 2020 (continuación)**

Entrevistado	Hallazgos
Entrevistado 4	Considera que muchos profesores perdían mucho tiempo al esperar que la mayoría de alumnos se conecten a la clase, esperaban un mínimo de veinte alumnos conectados a las clases.
Entrevistado 5	Considera que cada profesor realizo sus propias dinámicas de clase. Señala, que tuvo clases muy participativas, otras no tanto y otras donde se tenía que prender la cámara.
Entrevistado 6	Considera que la participación en las clases ha tomado mayor relevancia durante este ciclo virtual. Señala que algunos profesores han diseñado alternativas innovadoras para que aquellos alumnos que no participan mucho, no jalen.
Entrevistado 7	Considera que las clases ahora tienen diferentes evaluaciones como foros, debates, trabajos grupales y participación. Donde una de las notas con mayor relevancia es la de participación.
Entrevistado 8	Considera que la dinámica de clase depende del curso. Señala que hay cursos donde puede participar solicitando la participación a través del Zoom, como también, hay cursos donde se realizan trabajos grupales luego de escuchar los casos propuestos por el profesor.

Fuente: Entrevista a estudiantes de la FADE (2020).

Se observó que las dinámicas de clases variaron según el profesor y el curso. Además, la mayoría de entrevistados señaló que la participación en clase tomó vital importancia debido al peso de dicha evaluación durante el ciclo 2020-1. Asimismo, los estudiantes entrevistados señalaron que las dinámicas de clases más frecuentemente utilizadas durante este ciclo virtual 2020-1 fueron las clases de dictado, es decir, el profesor hablaba durante toda la clase sobre un caso, o las clases de *Power Point* donde el profesor se limitaba a explicar las diapositivas preparadas para la clase. Por otra parte, un caso atípico que se encontró fue el del curso de Litigación, donde el Entrevistado 8 (2020) señaló que el profesor presentaba un caso al inicio de clases y luego los alumnos se agrupaban para debatir el caso, proponer la mejor estrategia para resolverlo y luego exponer sus conclusiones al salón.

Como tercera variable, se evaluó los canales de comunicación empleados por la FADE durante el ciclo 2020-1. Existen diversos comentarios sobre los canales de comunicación empleados en esta nueva modalidad virtual, según lo estudiantes entrevistados.

**Tabla 37: FADE: Canales de Comunicación, 2020**

Entrevistado	Hallazgos
Entrevistado 1	Considera que los principales canales de comunicación fueron el correo institucional, Paideia y las clases a través de Zoom. Señala que hubo muchos inconvenientes en la comunicación vía correo ya que los profesores no eran constantes en la revisión del mismo. No tuvo razones para comunicarse con las oficinas administrativas.
Entrevistado 2	Menciona que los profesores comunicaban que podían hacer consultas a través del correo a ellos mismos o sus asistentes. Al realizar las consultas a través del correo, no recibían respuesta y se quedaban con las dudas. No tuvo razones para comunicarse con las oficinas administrativas.

**Tabla 37: FADE: Canales de Comunicación, 2020 (continuación)**

Entrevistado	Hallazgos
Entrevistado 3	Considera que el principal medio de comunicación fue el correo institucional pero que los profesores no estaban al pendiente de las consultas o correos enviados por parte de los estudiantes. No tuvo razones para comunicarse con las oficinas administrativas.
Entrevistado 4	Considera que la comunicación con los profesores no fue buena durante el ciclo. Además, señala que el delegado cumplió un rol importante en la comunicación con los profesores, derivando sus consultas a los delegados para que ellos, de forma general, las envíen al profesor. No tuvo razones para comunicarse con las oficinas administrativas.
Entrevistado 5	Menciona que para cualquier consulta que tenga de las clases, manda correo a los profesores y queda atento a la espera de la respuesta del profesor. No tuvo razones para comunicarse con las oficinas administrativas.
Entrevistado 6	Considera que el único medio de comunicación con los profesores es el correo de la universidad. Menciona que el rol del delegado fue empleado con mayor frecuencia para enviar las consultas a los profesores. No tuvo razones para comunicarse con las oficinas administrativas.
Entrevistado 7	Considera que la comunicación con los profesores vía correo fue muy buena. Señala que sus profesores siempre estuvieron atentos a las consultas o correos enviados, donde siempre obtuvo pronta respuesta. No tuvo razones para comunicarse con las oficinas administrativas.
Entrevistado 8	Considera que la comunicación con los profesores durante el ciclo 2020-1 fue a través de los delegados. Menciona que es la primera vez que se utiliza a los delegados para poder tener mayor contacto con los profesores. No tuvo razones para comunicarse con las oficinas administrativas.

Fuente: Entrevista a estudiantes de la FADE (2020).

La mayoría de entrevistados mencionó que el correo institucional de la universidad ha sido el principal canal de comunicación con los profesores, a pesar de que los profesores no respondían los correos que se les enviaban en la mayoría de casos. Además, indicaron que existen canales de comunicación como la plataforma Paideia o Zoom, que eran las plataformas de clases. Asimismo, algunos entrevistados señalaron que los delegados cumplieron un rol importante como canal de comunicación, donde ayudaron a llegar las consultas de los estudiantes a los profesores y devolvían las respuestas a los compañeros que realizaban las consultas. Respecto a la comunicación con las oficinas administrativas, los entrevistados comentaron que en el ciclo 2020-1 no tuvieron la necesidad de comunicarse con alguna oficina administrativa, pero sí recibían correos constantes por parte de la oficina de prácticas y notas por si tenían alguna consulta o trámite que realizar.

En cuarto lugar, se encontró la variable sistema de evaluación, donde los entrevistados hicieron comentarios positivos sobre el sistema de evaluación adoptado durante el ciclo 2020-1, pero también comentaron oportunidades de mejora que la FADE podría tomar en cuenta para ciclos posteriores.

**Tabla 38: FADE: Sistema de evaluación, 2020**

Entrevistado	Hallazgos
Entrevistado 1	Menciona que el sistema de evaluación afectó su método de estudio durante este ciclo. Señala que según el syllabus había evaluaciones programadas para mitad de ciclo pero que la FADE las postergó para el final del ciclo, lo que generó una sobrecarga académica al finalizar el ciclo.
Entrevistado 2	Considera adecuado el sistema de evaluación propuesto por la FADE para el ciclo 2020-1. Menciona que los exámenes para argumentar son más fáciles y generan menos inseguridad que los exámenes para marcar.
Entrevistado 3	Considera adecuado el sistema de evaluación implementado durante el ciclo virtual. Reducir el tiempo en los controles y activar la cámara, no asegura controlar el tema de plagio.
Entrevistado 4	Menciona que no sabe cuál sería el sistema de evaluación adecuado para este ciclo virtual, pero que lo considera como una salida rápida para la situación de emergencia en la que nos encontramos.
Entrevistado 5	Señala que se han incluido foros en el sistema de evaluación, lo cual le parece muy acertado para reforzar lo visto en clases y es una manera rápida y fácil para los profesores de saber quiénes se esfuerzan en realizar los foros.
Entrevistado 6	Considera que los foros son una forma de participación escrita que reemplaza en la nota de participación verbal para aquellos estudiantes que no participan en clases no porque no sepan, sino por su propio carácter.
Entrevistado 7	Considera un gran aporte que los controles sorpresa se hayan eliminado durante el ciclo 2020-1. Menciona que los controles sorpresa es una metodología que muchas estudiantes desaprobaban.
Entrevistado 8	Considera que el sistema de evaluación fue el adecuado para este ciclo 2020-1. Señala que los foros agregaron carga académica pero que ayudan a fortalecer los temas vistos en clase. Aplauda la decisión de eliminar los controles sorpresa.

Fuente: Entrevista a estudiantes de la FADE (2020).

La mayoría de entrevistados señaló que el añadir foros fue una buena opción para que aquellos alumnos que no participaban durante las clases, no se vean afectados en la nota de participación. Además, señalaron que los foros agregaron mayor carga académica, pero que también ayudaron a reforzar temas que se vieron durante las clases. Por otra parte, el Entrevistado 3 (2020) mencionó que la reducción del tiempo en los controles y el prender la cámara durante los mismos, no aseguró que los alumnos no cometieran actos de plagio, consideraron que la FADE debe buscar nuevos métodos para combatir los temas de plagio en su alumnado. Asimismo, los entrevistados se encontraron a favor de las medidas tomadas por la FADE como eliminar los controles sorpresa que tomaban algunos profesores.

En cuanto a la última variable evaluada, se encontró la implementación de plataformas, donde los entrevistados evaluaron la implementación de la plataforma educativa para las clases durante el ciclo virtual 2020-1.

**Tabla 39: FADE: Implementación de plataforma, 2020**

Entrevistado	Hallazgos
Entrevistado 1	Considera que las plataformas empleadas este ciclo ya se han venido utilizando ciclos pasados como es el caso de Paideia y Campus virtual. Además, señala que

**Tabla 39: FADE: Implementación de plataforma, 2020 (continuación)**

Entrevistado	Hallazgos
	en el caso de Zoom es una plataforma amigable y fácil de usar, los problemas que se presentaron fueron de conexión.
Entrevistado 2	Menciona que el uso de la plataforma Paideia ha sido mayor durante este ciclo. También, hace referencia que la plataforma Zoom es fácil de utilizar pero que a veces las clases se entrecortaban y había dificultad para escuchar a los profesores.
Entrevistado 3	Considera que las plataformas, tanto Zoom y Paideia, plataformas empleadas para el ciclo 2020-1 contribuyeron a la mejor organización de los estudiantes y profesores.
Entrevistado 4	Considera que las plataformas utilizadas son sencillas de utilizar. Además, señala que las plataformas empleadas por otras universidades han presentado muchas fallas, en comparación, a la plataforma que empleo la universidad.
Entrevistado 5	Menciona Zoom es una plataforma muy rápida de aprender a utilizar y si aprendes sus funciones, puede ser muy beneficioso y eficiente en los estudios.
Entrevistado 6	Considera que Zoom es una plataforma muy eficiente, la cual te permite la opción de poder conectarte desde el celular en caso no puedas hacer uso de la computadora.
Entrevistado 7	Señala que la plataforma Zoom fue un gran acierto de la universidad en su implementación. Por otra parte, señala que la conexión a internet dependiendo de la zona, generaba que las clases se corten o que se carguen cada cierto tiempo.
Entrevistado 8	Considera que Zoom es una plataforma de fácil uso pero que los problemas de conexión a internet, muchas veces generaron problemas en la continuidad de las clases.

Fuente: Entrevista a estudiantes de la FADE (2020).

Todos los entrevistados señalaron que las plataformas educativas empleada por la FADE, fueron Paideia, plataforma interna de la universidad, y Zoom, plataforma externa a la universidad, ambas fueron buenas elecciones. Además, mencionaron que la implementación de la plataforma Zoom fue un acierto por parte de la universidad, debido a practicidad de la plataforma y al fácil uso de la misma. También, consideraron que no hubo mayores problemas con la plataforma, sino que los problemas generados fueron de conexión a la red de internet, lo que dificultaba la visualización y escucha de las clases.

Finalmente, se presenta un cuadro resumen con las percepciones de los estudiantes entrevistados sobre las variables seleccionadas a evaluar sobre la educación remota por emergencia, donde también, se observa el perfil de cada estudiante entrevistado.

**Tabla 40: FADE: Resumen de análisis de variables de la educación remota por emergencia**

Entrevistado	Capacitación de profesores	Dinámica de clases	Canales de comunicación	Sistema de evaluación	Implementación de plataforma
Entrevistado 1	Mala Profesores sin conocimientos de problemas de conectividad	Mala Impuntualidad de profesores y falta de aviso sobre trabajos	Regular Correo, Paideia y Zoom canales regulares Profesores no revisaban seguido el correo	Mala Alumnos se vieron afectados por la reprogramación de evaluaciones, las cuales generaron una sobrecarga académica	Buena Paideia y campus virtual plataformas conocidas, Zoom plataforma amigable y fácil de usar
Entrevistado 2	Mala Profesores distraídos y poco capacitados	Regular Algunos profesores solo leían diapositivas y otros solo hablaban	Mala Correo como canal de comunicación Profesores ni asistentes revisaban sus correos	Buena Exámenes para argumentar generan mayor confianza que exámenes para marcar	Buena Paideia se utilizó más durante el ciclo, Zoom fácil de usar, pero había problemas de conexión
Entrevistado 3	Mala Profesores con capacitaciones que dejaron muchos vacíos	Mala Clases poco participativas y discusiones con pérdida de ilación de ideas	Mala Correo canal principal de comunicación Profesores no estaban al pendiente de consultas	Buena Modalidad de exámenes cambiaron ya que el reducir el tiempo en controles y activación de cámara no controlaba el plagio	Muy Buena Zoom y Paideia contribuyeron a la mejor organización de los estudiantes y profesores
Entrevistado 4	Mala Profesores con poco dominio de la plataforma Zoom	Mala Profesores perdían tiempo esperando conexión de alumnos	Mala delegados cumplieron el rol de transmitir consultas y quejas a profesores	Buena Medidas adoptadas por la FADE han sido una respuesta rápida para la modalidad adoptada	Buena Plataformas empleadas por la universidad son fáciles de usar, comparando con las plataformas de otras universidades
Entrevistado 5	Buena Profesores capacitados en cuanto al uso de la plataforma Zoom	Buena Profesores aplicaron sus propios métodos para hacer clases dinámicas	Buena Consulta realizadas por correo y espera pronta respuesta de profesores	Buena Se añadieron foros que complementan lo visto en clase y es fácil saber quiénes atienden a la clase	Muy buena Zoom se aprende a utilizar rápido y es eficiente para los estudios si se aprenden sus funciones

**Tabla 40: FADE: Resumen de análisis de variables de la educación remota por emergencia (continuación)**

Entrevistado	Capacitación de profesores	Dinámica de clases	Canales de comunicación	Sistema de evaluación	Implementación de plataforma
Entrevistado 6	Buena Profesores capacitados para dar clases de manera remota	Buena Profesores innovaron para que alumnos participen en clases virtuales y no se perjudiquen	Buena Comunicación con profesores por correo, delegados como canal alternativo para enviar consultas	Buena Foros son parte de la nota de participación escrita para aquellas personas que no suelen participar	Buena Zoom plataforma eficiente, tienes la opción de conectarte desde el celular si es que no cuentas con computador
Entrevistado 7	Regular Profesores con dificultades al inicio que lograron adaptarse	Buena Participación de clases cobro mayor relevancia, se añadieron foros y controles	Muy buena Profesores atentos a los correos, respondiendo de manera rápida a las consultas	Buena Eliminación de controles sorpresa es bien recibida por el alumnado	Buena Zoom fue un gran acierto de la universidad, su uso dependía de la conexión a internet que varía según la zona de residencia
Entrevistado 8	Regular Profesores adquirieron conocimiento progresivamente	Regular Clases dependen del curso, hay clases que requieren participar y otras requieren trabajos grupales	Buena Comunicación con profesores a través de delegados, primera vez que se utiliza este canal de comunicación	Buena Foros agregan carga académica, pero ayudan a reforzar los temas de clase y aprueba la eliminación de controles sorpresa	Regular Zoom plataforma fácil de usar, pero dependía de la conexión de internet que generaba problemas de conexión

Para concluir, de acuerdo a la investigación cualitativa, queda en evidencia que los alumnos entrevistados tenían en su mayoría una percepción positiva de la experiencia educativa de la FADE en el ciclo regular presencial. Mientras que, en base las modificaciones efectuadas por la FADE para el desarrollo del ciclo 2020-1, consideraron que han sido medidas adaptadas de manera imprevista como respuesta al contexto de COVID-19, que han cambiado la experiencia educativa de manera notoria, transformando la dinámica entre profesores y alumnos dentro de un espacio virtual. Así mismo, al ser medidas no planificadas, manifestaron que durante las primeras semanas de clase sí ocurrieron inconvenientes en el desarrollo de las clases, puesto a que tanto ellos como alumnos, así como los docentes, no se encontraban capacitados en las herramientas digitales. Por tanto, como se observa en la tabla 39, los alumnos entrevistados consideraron que, si bien la FADE ha logrado virtualizar el servicio educativo remoto en un contexto de emergencia, aún existen variables por mejorar como la capacitación de profesores y el sistema de evaluación

diseñado para el ciclo 2020-1. Finalmente, cabe recordar que, en base al análisis de la etapa cualitativa, se consideraron para la elaboración del cuestionario factores de la gestión de la experiencia educativa remota de emergencia más críticos para los entrevistados, tales como: dinámica de clases, recursos, relación con los docentes y el personal administrativo, preparación de los docentes y conectividad a las plataformas virtuales.

## 2. Análisis cuantitativo

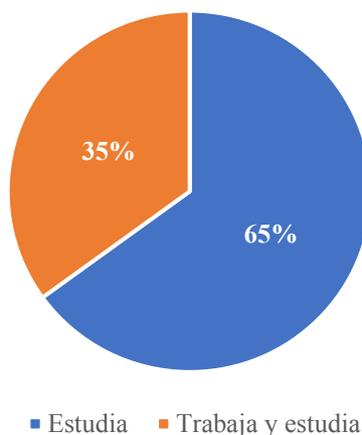
En esta sección se presentan los resultados del análisis cuantitativo realizado sobre la data recolectada por medio de las encuestas. En primer lugar, se realizó un análisis estadístico descriptivo para analizar las características de la muestra y describir las tendencias de algunas variables evaluadas. Luego, se realizó un análisis factorial confirmatorio con el objetivo de reducir la dimensionalidad de los atributos y factores y confirmar la validación del modelo empleado. Finalmente, se efectuó el análisis correlacional para identificar la relación entre los factores evaluados y la variable de satisfacción.

### 2.1. Características generales la muestra

En base a la sección 1 del cuestionario (ver anexo G), se realizó el análisis de las características generales de la muestra por conveniencia, que estuvo compuesta por un total de 331 encuestas válidas. Como se detalló anteriormente, el perfil de los encuestados fue estudiantes de la FADE de la PUCP que estén matriculados en el ciclo 2020-1, indiferentemente si eran hombres o mujeres, y estén cursando entre el 5to y 12vo ciclo de la carrera.

En primer lugar, se consideró la variable de ocupación actual del estudiante. A continuación, se presenta el gráfico correspondiente a dicha variable.

**Figura 27: FADE: Ocupación de los estudiantes, 2020-1 (porcentaje)**

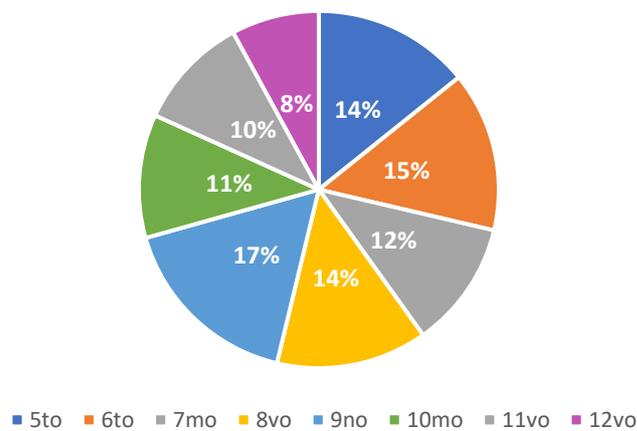


Fuente: Encuesta a estudiantes de la FADE, 2020

Como se puede observar, la gran mayoría de encuestados (65%) se dedicó por completo a estudiar, mientras que el 35% trabajó y estudió simultáneamente.

En cuanto a la distribución de la muestra basado en el ciclo de estudios, durante el semestre 2020-1, la recolección de encuestas dio un resultado uniforme por ciclo de estudios. A continuación, se presenta el gráfico mostrando la distribución obtenida.

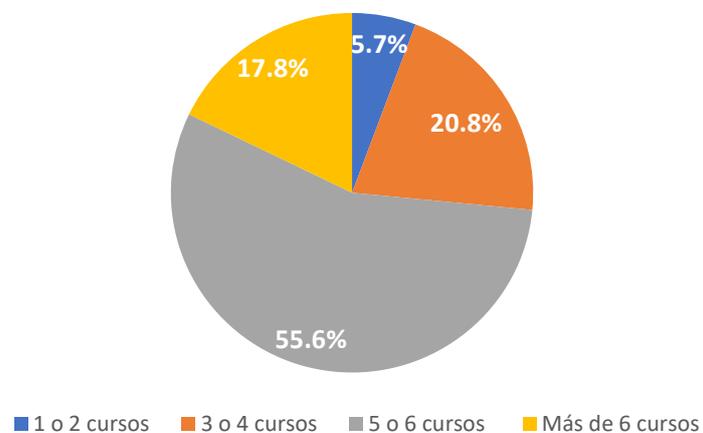
**Figura 28: FADE: Distribución de los estudiantes según el ciclo de estudio, 2020-1 (porcentaje)**



Fuente: Encuesta a estudiantes de la FADE, 2020

Además, se consideró el número de cursos que los alumnos encuestados están llevando durante el ciclo 2020-1 en modalidad virtual. A continuación, se presenta el gráfico indicando el número de cursos en los que están matriculados.

**Figura 29: FADE: Cursos llevados por los estudiantes, 2020-1 (porcentaje)**



Fuente: Encuesta a estudiantes de la FADE, 2020

Como se observa en el gráfico, el 55.6% de la muestra total llevó entre 5 y 6 cursos durante el ciclo virtual 2020-1. Cabe mencionar que la malla curricular de la FADE determina por ciclo un número entre 7 y 8 cursos obligatorios (Ver Anexo M). Por tanto, se puede concluir que más de la mitad de la muestra general no llevó la malla curricular completa que le correspondía por su ciclo de estudios en el ciclo 2020-1.

Para profundizar en el análisis de la respuesta anterior y determinar si la razón por la cual llevaron menos cursos fue debido a la virtualización de los cursos del ciclo 2020-1, se preguntó a los encuestados si tuvieron que retirarse de cursos debido a que las clases fueron remotas.

**Tabla 41: FADE: Retiro de cursos de los estudiantes, 2020-1 (porcentaje)**

		Total	1 a 2 cursos	3 a 4 cursos	5 o 6 cursos
	Base	272	19	69	184
Retiro de cursos a causa de la pandemia	No	39%	58%	26%	42%
	Si	13%	31%	55%	38%
	No precisa	48%	11%	19%	12%

Los resultados obtenidos reflejaron que, considerando solamente a los alumnos que llevaron menos de 7 cursos, es decir, que no llevaron la malla curricular completa durante el ciclo 2020-1, del total de alumnos evaluados para el retiro de cursos, el 13% indicó que se tuvieron que retirar de algún curso debido a la pandemia COVID-19 y a la virtualización de las clases y el proceso de virtualización de la educación que implicó, lo cual pone en evidencia que el alumnado se ha visto afectado de manera negativa con la virtualización del servicio educativo.

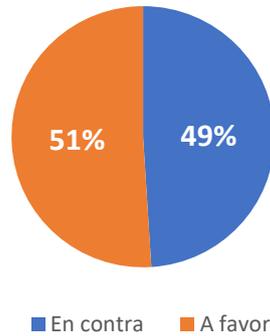
A partir del análisis de las características de la muestra se determinó que el total de encuestados (331 casos), cumplieron con el perfil determinado para esta investigación, siendo estudiantes de la FADE PUCP entre el 5to y 12vo ciclo de la carrera de derecho. Además, se logró recolectar una base de datos suficiente para elaborar los análisis posteriores.

## 2.2. Análisis descriptivo

Esta sección se centra en analizar las frecuencias y estadísticos descriptivos de los datos, en base a variables relevantes para entender el comportamiento de la muestra, mas no corresponde a las variables consideradas para el análisis correlacional según el modelo planteado anteriormente.

En primer lugar, se les preguntó a los encuestados cuántos estaban de acuerdo con empezar las clases de manera virtual. Ante esta pregunta, las respuestas tuvieron una tendencia polarizada.

**Figura 30: FADE: Predisposición de los estudiantes frente a las clases remotas por emergencia, 2020-1 (porcentaje)**

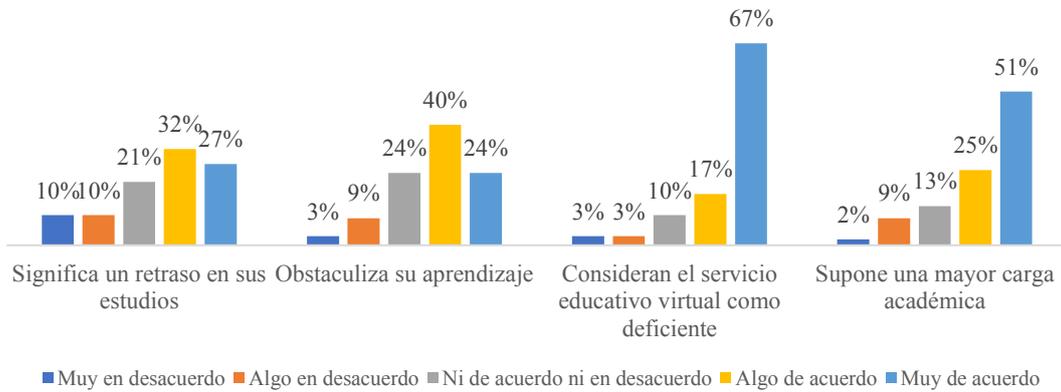


Fuente: Encuesta a estudiantes de la FADE, 2020

Como se puede observar, no hay diferencias significativas entre los alumnos a favor y en contra, dando como resultado un 51% a favor y un 49% en contra. De las personas que estuvieron en contra de empezar las clases de manera virtual, declararon que las principales razones por las que no estaban de acuerdo fueron: (1) Disminuiría la calidad educativa (63.7%), (2) dificultaría su aprendizaje (22.8%) y (3) no tenían los recursos tecnológicos adecuados (6.4%), lo cual demostró que la principal preocupación de este sector de estudiantes fue la calidad del servicio educativo, la misma que se encontró estrechamente relacionada con la gestión de la experiencia.

Así mismo, se planteó una lista de enunciados para determinar la percepción de los encuestados, antes de empezar el ciclo 2020-1, acerca de algunas suposiciones negativas respecto a la educación virtual. Se evaluaron 4 afirmaciones: (1) “La educación virtual significa un retraso para mi plan de estudios”, (2) “la educación virtual puede obstaculizar mi aprendizaje”, (3) “la educación virtual es un servicio deficiente en comparación a la educación presencial” y (4) “la educación virtual puede suponer una mayor carga académica”. El análisis de estos enunciados se dividió según las personas en contra y a favor de la educación virtual, con el objetivo de identificar tendencias y diferencias entre dichos grupos para analizar si influyó en su percepción de la experiencia educativa.

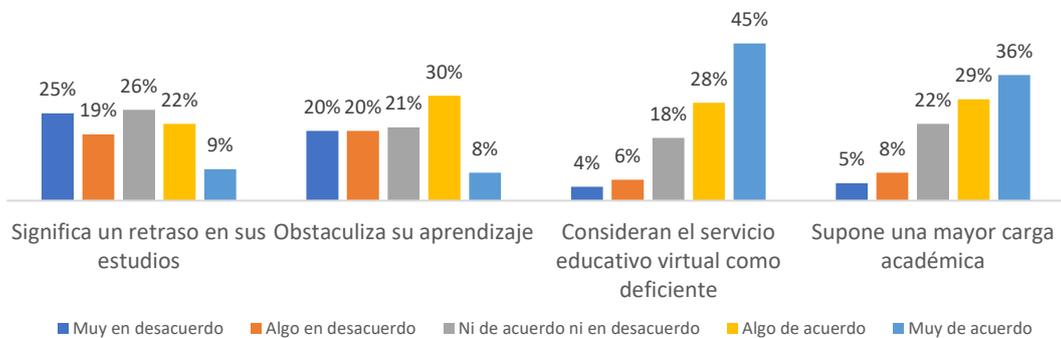
**Figura 31: FADE: Percepción de la educación virtual de los estudiantes en contra, 2020-1 (porcentaje)**



Fuente: Encuesta a estudiantes de la FADE, 2020

El gráfico anterior muestra la percepción previa de la educación virtual, en base a los 4 enunciados mencionados, de las personas que estaban en contra de empezar las clases de manera virtual. Según el gráfico hubo una tendencia de este grupo a estar de acuerdo con las creencias negativas sobre la educación virtual.

**Figura 32: FADE: Percepción de la educación virtual de los estudiantes a favor, 2020-1 (porcentaje)**



Fuente: Encuesta a estudiantes de la FADE, 2020

Por otro lado, las personas que estuvieron a favor de empezar las clases de manera remota no presentaron una tendencia clara de estar de acuerdo o en desacuerdo con los enunciados negativos sobre la educación virtual, por lo que se puede afirmar que estas personas no estuvieron sesgadas con las suposiciones negativas sobre la educación virtual.

Para profundizar en el análisis comparativo entre los resultados de los dos grupos (a favor y en contra), se realizó una tabla comparativa, considerando los 4 enunciados evaluados. Además,

para el análisis de la data, se consideró el *top two box* (T2B), es decir, la sumatoria de los datos má altos en la escala empleada, que son: “algo de acuerdo” y “muy de acuerdo”. Así mismo, para identificar si existieron variaciones entre ambos grupos se consiguieron diferencias significativas de los datos obtenidos, en la tabla se observan de color azul los datos que fueron mayores significativamente que los datos resaltados en color rojo.

**Tabla 42: FADE: Comparación entre estudiantes a favor y personas en contra, 2020 (porcentaje)**

Enunciados	Escala	Total	En contra	A favor
	Base			
Retraso en los estudios	Muy en desacuerdo	18%	10%	25%
	Algo en desacuerdo	15%	10%	19%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	23%	21%	26%
	Algo de cuerdo	27%	32%	22%
	Muy de acuerdo	18%	27%	9%
	<b>T2B</b>	<b>45%</b>	<b>59%</b>	<b>31%</b>
Obstaculización del aprendizaje	Muy en desacuerdo	12%	3%	20%
	Algo en desacuerdo	15%	9%	20%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	22%	24%	21%
	Algo de cuerdo	35%	40%	30%
	Muy de acuerdo	16%	24%	8%
	<b>T2B</b>	<b>51%</b>	<b>64%</b>	<b>38%</b>
Deficiencia de la educación virtual	Muy en desacuerdo	3%	3%	4%
	Algo en desacuerdo	5%	3%	4%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14%	10%	18%
	Algo de cuerdo	22%	17%	28%
	Muy de acuerdo	56%	67%	45%
	<b>T2B</b>	<b>78%</b>	<b>84%</b>	<b>72%</b>
Mayor carga académica	Muy en desacuerdo	3%	2%	5%
	Algo en desacuerdo	8%	9%	8%
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	18%	13%	22%
	Algo de cuerdo	27%	25%	29%
	Muy de acuerdo	44%	51%	36%
	<b>T2B</b>	<b>71%</b>	<b>76%</b>	<b>65%</b>

Fuente: Encuesta a estudiantes de la FADE (2020).

En la tabla anterior se observó que del grupo en contra de las clases virtuales (en adelante grupo 1), representado por un total de 164 casos, el 27% estuvo “muy de acuerdo” con la afirmación de que la educación virtual sería un retraso para sus estudios, mientras que solo un 9% de personas a favor (en adelante grupo 2) respondió “muy de acuerdo”. Los resultados del T2B muestran que hubo diferencias significativas entre las personas en contra y las personas a favor, con un T2B de 59% y 31% respectivamente. En relación con el segundo enunciado, los resultados del T2B muestra que el 64% de las personas del grupo 1 consideró que es un obstáculo para su aprendizaje, lo que es significativamente mayor que el 38% de T2B del grupo 2. Respecto al

tercer enunciado, se mantuvieron las diferencias significativas entre el grupo 1 y grupo 2, con 84% y 72% de T2B respectivamente. Finalmente, en la evaluación del último enunciado, la diferencia significativa entre los grupos se mantuvo en 76% de T2B para el grupo 1 y 65% de T2B para el grupo 2.

Por tanto, se puede afirmar que los resultados del grupo que estuvo en contra de la educación virtual mostraron una tendencia a estar de acuerdo con los enunciados negativos, considerando la educación virtual como un servicio que retrasó su plan de estudios, obstaculizó su aprendizaje, fue deficiente en comparación a la educación presencial y supuso una mayor carga académica. De tal manera que esas suposiciones reforzaron su posición en contra.

Finalmente, para concluir con el análisis, se realizó un análisis comparativo para evaluar la satisfacción de la experiencia educativa del grupo en contra y el grupo a favor.

**Tabla 43: Comparación de la satisfacción de los grupos en contra y a favor, 2020 (porcentaje)**

Enunciados	En contra	A favor
Base	164	167
Muy insatisfecho	3%	1%
Insatisfecho	28%	10%
Neutral	49%	36%
Satisfecho	19%	42%
Muy satisfecho	2%	10%
<b>T2B</b>	<b>21%</b>	<b>52%</b>

Como se puede observar en la tabla anterior, el grupo en contra de empezar las clases de manera virtual tienen una tendencia a presentar menor satisfacción en la experiencia educativa remota por emergencia. Por otro lado, el grupo a favor presenta un T2B de 52% que es significativamente mayor al T2B de 21% del grupo en contra. En base a los resultados de esta sección, se concluye que el grupo en contra presenta niveles de satisfacción menores y una idea negativa respecto al concepto de educación virtual.

### 2.3. Análisis factorial

El análisis factorial comprobatorio tuvo por objetivo validar el instrumento de medición y los factores evaluados. Como se comentó anteriormente, el cuestionario fue adaptado de Martínez-Argüellas, Blanco y Castán (2013), quienes también realizaron un análisis factorial exploratorio y comprobatorio a las variables evaluadas. Aun así, se consideró pertinente realizar el análisis factorial, puesto que esta investigación busca medir una variable no considerada en el

modelo de Martínez-Argüellas, Blanco y Castán (2013), que es la satisfacción. Se utilizó el software IBM SPSS *Statistics* 22 para la evaluación de las 24 variables (Ver tabla 30).

En primer lugar, se realizó una prueba de Kaiser-Meyer-Olkin y una prueba de Bartlett, con el objetivo de verificar la posibilidad de factorizar las variables.

**Tabla 44: Resultados de las pruebas de KMO y Barlett para esta investigación**

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,926
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	4508,308
	Gf	276
	Sig.	,000

La tabla anterior muestra que el indicador KMO es de 0.926 y el índice de Bartlett es de 0, lo cual indicó que sí era posible y recomendable realizar un análisis factorial para las 24 variables.

Además, para determinar el número de factores en los que debieron agruparse las 24 variables y comprobar si los 4 factores empleados eran válidos, se realizó un análisis de varianza.

**Tabla 45: Resultados de la varianza total explicada para esta investigación**

Varianza total explicada									
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% varianza	% acumul	Total	% de varianza	% acumulado
1	9,761	40,673	40,673	9,761	40,673	40,673	4,579	19,077	19,077
2	2,018	8,406	49,079	2,018	8,406	49,079	3,752	15,634	34,711
3	1,822	7,593	56,672	1,822	7,593	56,672	3,401	14,170	48,881
4	1,342	5,592	62,264	1,342	5,592	62,264	3,212	13,383	62,264

Lo que indica la tabla anterior es el número de factores en los cuales se debían agrupar las 24 variables evaluadas. Según el análisis, se recomendaron 4 componentes o factores, puesto a que estos explican el 62.264% de la varianza.

Para confirmar que las variables estuviesen correctamente agrupadas en los factores determinados por el modelo empleado, se realizó un análisis de rotaciones ortogonales conocida como rotación Varimax. Este tipo de análisis busca que los factores tengan pocas saturaciones altas respecto a las variables, logrando que tengan correlaciones altas con un número reducido de variables.

**Tabla 46: Resultados de la matriz de componente rotado para esta investigación**

Variables	Componente			
	1	2	3	4
Coherencia de la evaluación	0.783	0.216	0.077	0.023
Orientación al estudiante	0.715	0.193	0.164	0.244
Sistema de evaluación	0.710	0.259	0.152	-0.144
Diseño del curso	0.700	0.169	0.196	0.195
Competencias de los docentes	0.613	0.049	0.252	0.301
Materiales y recursos didácticos	0.589	0.050	0.165	0.348
Contribución de las actividades realizadas al aprendizaje	0.579	0.165	0.070	0.511
Resolución de los problemas de los docentes	0.574	0.199	0.239	0.328
Amabilidad de los docentes	0.548	0.202	0.151	0.264
Retomo de las actividades	0.533	0.122	0.275	0.308
Facilidad para reclamar	0.236	0.798	0.087	0.043
Simplicidad de trámites administrativos	0.222	0.761	0.155	0.083
Resolución de problemas informáticos	0.272	0.732	0.206	0.110
Resolución de problemas administrativos	0.192	0.723	0.159	0.240
Amabilidad de los administrativos	0.102	0.644	0.038	0.443
Cumplimiento de plazos administrativos	0.050	0.632	0.156	0.341
Conectividad a las plataformas	0.209	0.151	0.865	0.209
Consistencia de la plataforma	0.288	0.169	0.813	0.126
Navegabilidad dentro de las plataformas	0.232	0.234	0.803	0.207
Rapidez de navegación	0.157	0.131	0.801	0.229
Servicios complementarios	0.113	0.270	0.186	0.736
Actividades sincrónicas	0.237	0.210	0.360	0.647
Actividades asincrónicas	0.161	0.327	0.247	0.607
Interacción entre estudiantes	0.238	0.094	0.090	0.558

La tabla anterior corresponde a la rotación Varimax e indicó cuáles eran las variables pertenecientes a cada factor. Según los resultados obtenidos, la agrupación inicial de las variables en 4 factores planteados por los autores Martínez-Argüellas, Blanco y Castán (2013) fue correcta, por lo cual se mantuvieron dichos factores para el análisis correlacional posterior.

Después del análisis factorial comprobatorio realizado, se concluyó que el modelo empleado para evaluar la gestión de la experiencia educativa remota por emergencia, era adecuado. Las 24 variables sí presentaron relación y se pudieron agrupar en los 4 factores planteados. A partir de los resultados de este análisis se decidió continuar con el análisis correlacional.

## 2.4. Análisis correlacional

A partir del análisis factorial confirmatorio, se evaluó la correlación entre los 4 factores principales y la variable de satisfacción de los estudiantes, con el objetivo de determinar si existía relación entre estos.

Como paso previo, se inició con el análisis de resultados de las variables evaluadas, agrupadas en los 4 factores establecidos, con el objetivo de determinar el promedio por factor.

**Tabla 47: Resultados de la evaluación de factores para la investigación**

Factores	Variables	Muy malo=1	Malo=2	Regular=3	Bueno=4	Muy bueno=5	Media
Factor 1: Servicio académico	Competencias de los docentes	0.9%	2.1%	30.5%	50.8%	15.7%	4
	Retomo de las actividades	0.6%	4.5%	47.1%	40.5%	7.3%	3
	Resolución de los problemas de los docentes	0.6%	11.8%	42.0%	37.2%	8.5%	3
	Contribución de las actividades realizadas al aprendizaje	1.8%	7.9%	36.9%	45.0%	8.5%	4
	Diseño del curso	2.1%	8.5%	44.1%	39.6%	5.7%	3
	Materiales y recursos didácticos	0.9%	9.4%	33.2%	47.4%	9.1%	4
	Orientación al estudiante	3.3%	13.0%	40.2%	35.6%	7.9%	3
	Coherencia de la evaluación	5.4%	19.0%	36.9%	31.7%	6.9%	3
	Amabilidad de los docentes	0.6%	5.4%	24.8%	44.4%	24.8%	4
	Sistema de evaluación	4.5%	18.4%	41.1%	31.7%	4.2%	3
Factor 2: Servicio administrativo	Resolución de problemas administrativos	6.3%	20.5%	44.7%	24.8%	3.6%	3
	Facilidad para reclamar	7.9%	27.5%	43.8%	17.2%	3.6%	3
	Resolución de problemas informáticos	4.5%	20.2%	48.9%	22.7%	3.6%	3
	Simplicidad de trámites administrativos	6.9%	23.6%	46.8%	0.0%	22.7%	3
	Amabilidad de los administrativos	5.7%	9.7%	43.2%	32.9%	8.5%	3
	Cumplimiento de plazos administrativos	8.5%	16.3%	42.3%	29.3%	3.6%	3

**Tabla 47: Resultados de la evaluación de factores para la investigación (continuación)**

Factores	Variables	Muy malo=1	Malo=2	Regular=3	Bueno=4	Muy bueno =5	Media
actividades complementarias	Actividades sincrónicas	1.5%	9.1%	42.9%	38.1%	8.5%	3
	Actividades asincrónicas	3.3%	10.3%	40.2%	37.2%	9.1%	3
	Interacción entre estudiantes	8.8%	21.8%	40.5%	23.9%	5.1%	3
Factor 4: Plataforma virtual educativa	Rapidez de navegación	5.1%	13.9%	45.3%	28.7%	6.9%	3
	Conectividad a las plataformas	2.4%	11.5%	41.1%	36.3%	8.8%	3
	Consistencia de la plataforma	2.4%	11.5%	42.6%	35.3%	8.2%	3
	Navegabilidad dentro de las plataformas	3.6%	9.1%	42.6%	35.6%	9.1%	3

Fuente: Encuesta a estudiantes de la FADE (2020).

A partir de los resultados obtenidos, se sacó el promedio de cada variable para realizar un análisis descriptivo por factor. A continuación, se presentan los gráficos correspondientes a cada factor.

**Figura 33: Evaluación promedio del servicio académico**



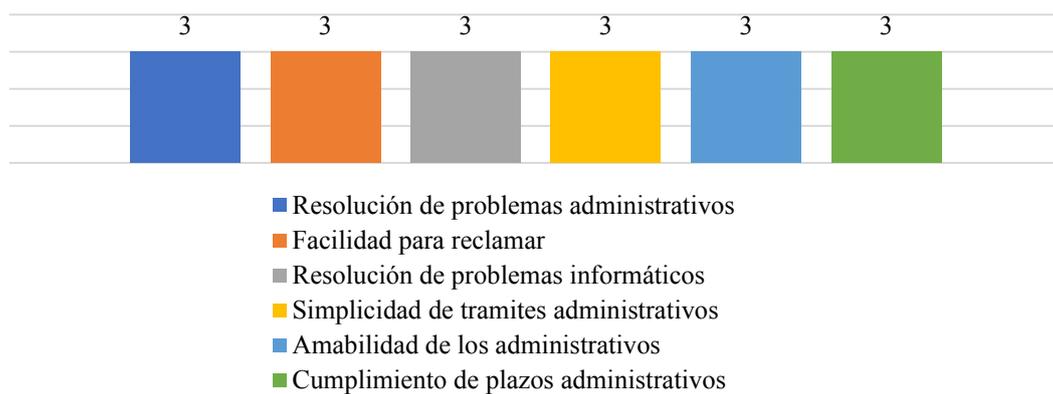
Fuente: Encuesta a estudiantes de la FADE, 2020

El gráfico anterior, correspondiente al factor 1, mostró que las variables evaluadas del factor obtuvieron un puntaje entre 3 y 4, es decir, entre regular y bueno. Siendo las variables que obtuvieron mayor puntaje las de (1) competencias de los docentes, (2) Contribución de las

actividades realizadas al aprendizaje, (3) Materiales y recursos didácticos y (4) Amabilidad de los docentes.

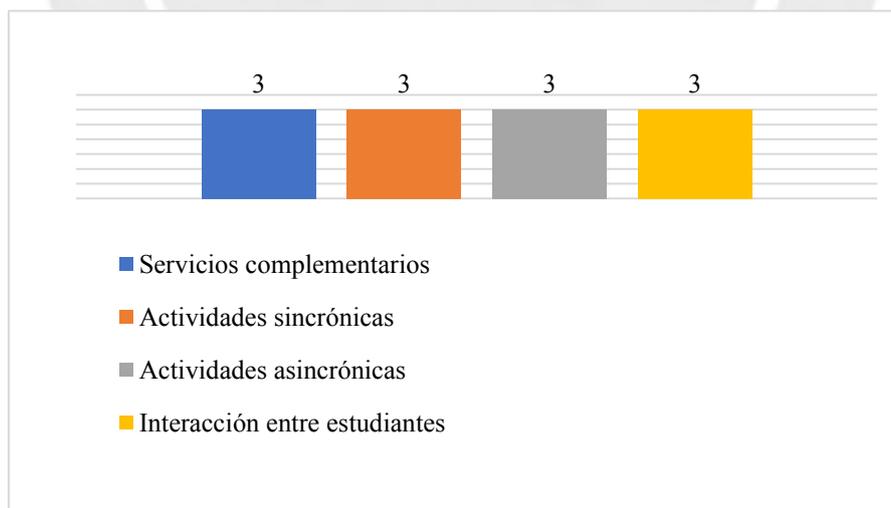
Los siguientes gráficos muestran los promedios para las variables del factor 2, factor 3 y factor 4. Los resultados obtenidos muestran que no hay diferenciación en los promedios de las variables, puesto a que todas obtuvieron un puntaje de 3, equivalente a una calificación regular. A continuación, se presentan los gráficos para los factores mencionados.

**Figura 34: Evaluación promedio del servicio administrativo**



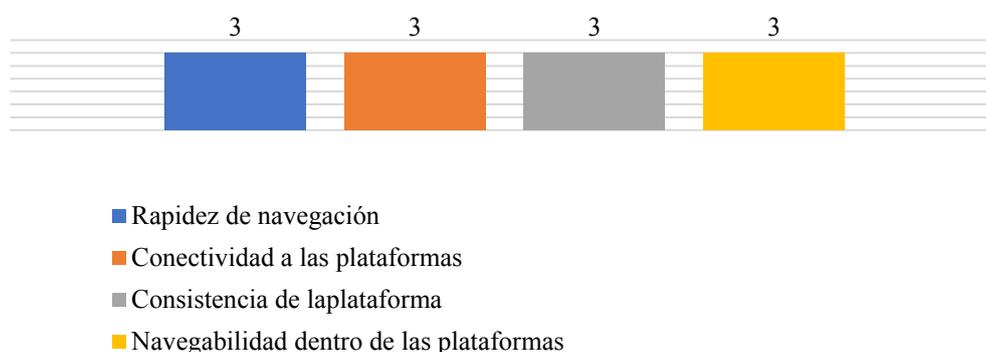
Fuente: Encuesta a estudiantes de la FADE, 2020

**Figura 35: Evaluación promedio del servicio o actividades complementarias**



Fuente: Encuesta a estudiantes de la FADE, 2020

**Figura 37: Evaluación promedio de la plataforma virtual educativa**



Fuente: Encuesta a estudiantes de la FADE, 2020

A partir de los promedios de cada variable, se halló el promedio por factor y se obtuvo el promedio de evaluación general de la experiencia educativa remota de emergencia, obteniendo un puntaje de 3.27, que equivale a una calificación regular para el servicio general educativo remoto de emergencia.

**Tabla 48: Promedios por factor**

Factor	Promedio
Factor 1: Servicio académico	3.46
Factor 2: Servicio administrativo	3.03
Factor 3: Servicio o actividades complementarias	3.25
Factor 4: Plataforma virtual educativa	3.32
<b>Evaluación general</b>	<b>3.27</b>

Finalmente, se realizó el análisis correlacional (ver Figura 24) entre los 4 factores y la variable de satisfacción. Para este análisis se realizó una correlación de Spearman, según la cual el valor de correlación debía estar entre los valores 0 y 1 para demostrar que hay una correlación positiva entre las variables. A continuación, se presenta la tabla de correlación elaborada para esta investigación, donde se evaluó la relación entre los 4 factores determinados para medir la gestión de la experiencia educativa remota por emergencia y el nivel de satisfacción de los estudiantes de la FADE en el ciclo 2020-1.

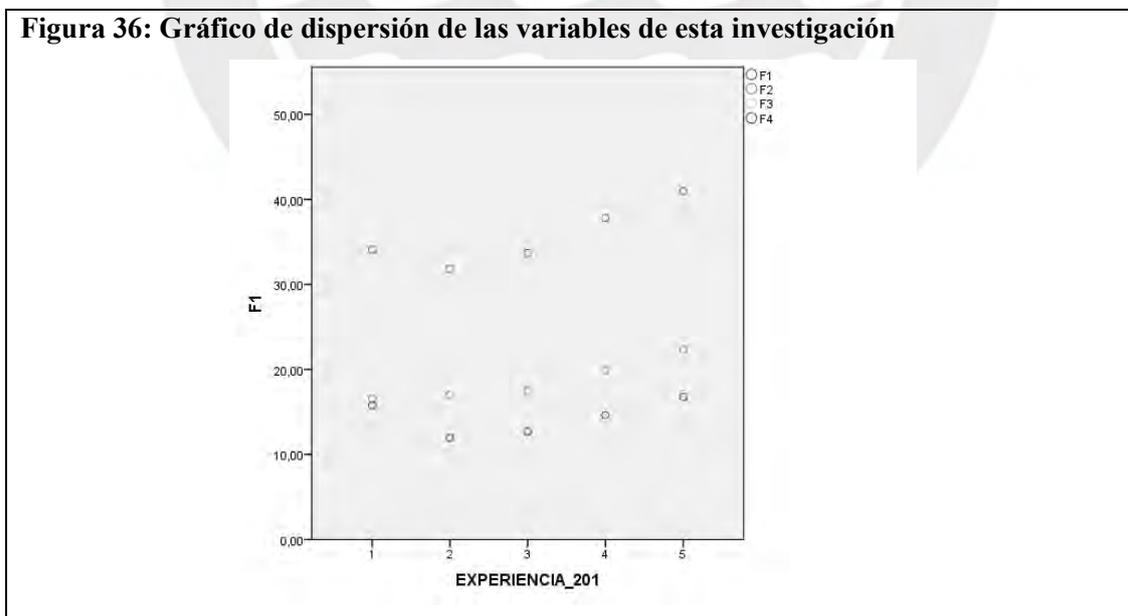
**Tabla 49: Correlaciones entre los factores evaluados y la variable de satisfacción**

Correlaciones					
Variables		F1	F2	F3	F4
Base		331	331	331	331
Nivel de satisfaccion	Coefficiente de correlacion Spearman	,634**	,512**	,615**	,603**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000

La tabla anterior muestra que hay una correlación de Spearman significativa entre los 4 factores evaluados y la variable de satisfacción. Por tanto, se puede afirmar que los factores 1, 2, 3 y 4 tuvieron una relación lineal positiva con la variable de satisfacción, obteniendo un r de Spearman de 0.63, 0.51, 0.61 y 0.60 respectivamente. Además, el P valor obtenido es igual a 0 en los 4 factores, lo que indicó que esta relación era significativa. Por tanto, a mayor evaluación de estos factores, mayor es la satisfacción de los alumnos de derecho respecto a la experiencia educativa remota de emergencia implementada por la FADE.

Por último, se realizó un gráfico de dispersión, tomando como eje X los 4 factores de gestión de la experiencia y en el eje Y la variable de satisfacción estudiantil.

**Figura 36: Gráfico de dispersión de las variables de esta investigación**



El gráfico anterior muestra que efectivamente existió una relación lineal entre las variables, lo que indica que, a mayor puntuación de los factores, mayor satisfacción. Por tanto, se

puede afirmar que la gestión de la experiencia educativa es fundamental de ser implementada para mejorar la satisfacción de los alumnos de la FADE. Por tanto, en base al análisis cuantitativo, las variables de la gestión de la experiencia del estudiante y el nivel de satisfacción presentaron una correlación que indica que el nivel de satisfacción de los alumnos guardó una relación con la gestión del servicio educativo remoto por emergencia, considerando diversas variables involucradas en la experiencia integral del servicio como, el servicio académico, servicios administrativos, servicios y actividades complementarias, y plataforma virtual educativa. Los resultados de las encuestas demostraron que la media del nivel de satisfacción, según la escala de Lickert empleada, es regular, al igual que la calificación obtenida para las variables indicadas. Por lo tanto, una mejor evaluación por parte de los estudiantes y de las variables consideradas en la experiencia educativa, aumentaría su nivel de satisfacción.

Por último, se realizó un análisis de Método Lineal de Regresión de Variables con el objetivo de determinar la importancia relativa de cada variable para explicar cada uno de los factores evaluados, de manera que se identifique cuáles son las variables que explican el modelo de satisfacción y es clave su gestión eficiente para mejorar el servicio educativo remoto por emergencia y aumentar los niveles de satisfacción de los estudiantes.

**Tabla 50: Método Lineal de Regresión de Variables**

Factores	Variables	Significancia
Factor 1: servicio académico	Competencias de los docentes	0.15583
	Retomo de las actividades	<b>0.00186 **</b>
	Resolución de los problemas de los docentes	<b>0.01289 *</b>
	Contribución de las actividades realizadas al aprendizaje	0.63932
	Diseño del curso	0.54651
	Materiales y recursos didácticos	<b>0.00617 **</b>
	Orientación al estudiante	0.24494
	Coherencia de la evaluación	0.90389
	Amabilidad de los docentes	0.81365
	Sistema de evaluación	<b>0.01845 *</b>
Factor 2: servicios administrativos	Resolución de problemas administrativos	0.423124
	Facilidad para reclamar	<b>0.00521*</b>

**Tabla 50: Método Lineal de Regresión de Variables (continuación)**

Factores	Variables	Significancia
	Resolución de problemas informáticos	0.83211
	Simplicidad de trámites administrativos	<b>0.00324*</b>
	Amabilidad de los administrativos	0.90452
	Cumplimiento de plazos administrativos	0.43344
Factor 3: servicios complementarios	Servicios complementarios	0.30061
	Actividades sincrónicas	<b>3.24e-07 ***</b>
	Actividades asincrónicas	<b>0.00418 **</b>
	Interacción entre estudiantes	<b>0.00711 **</b>
Factor 4: plataformas virtuales	Rapidez de navegación	<b>0.0207 *</b>
	Conectividad a las plataformas	0.5496
	Consistencia de la plataforma	0.0512
	Navegabilidad dentro de las plataformas	<b>0.0355 *</b>

En base al análisis estadístico realizado, se puede observar en la tabla anterior la importancia relativa de cada una de las variables para explicar los 4 factores evaluados en el modelo aplicado. Dentro del factor 1 observamos que las variables más relevantes son: retomo de las actividades, resolución de problemas, materiales y recursos didáctico y sistema de evaluación. Este resultado concuerda con las respuestas obtenidas en las primeras entrevistas, donde se recalcó que uno de los puntos críticos son la metodología de clase y el sistema de evaluación. En el factor 2 las variables más importantes son: facilidad para reclamar y simplicidad de trámites académicos, lo cual está relacionado con los resultados de la etapa cualitativa donde se encontró como uno de los factores más relevantes la facilidad de reclamo. En el factor 3 las variables clave son: actividades sincrónicas, actividades asincrónicas e interacción entre los estudiantes, esto hace referencia a la comunidad de derecho y a las actividades extra curriculares organizadas por la facultad, las cuales se han visto limitadas debido al contexto actual de COVID-19. Finalmente, en el factor 4 las variables relevantes son: rapidez de navegación y navegabilidad dentro de las plataformas.

En el siguiente apartado se presentan las conclusiones y recomendaciones a partir de la revisión bibliográfica y el análisis cualitativo y cuantitativo expuesto.

## CONCLUSIONES

En este último capítulo se abordan las conclusiones finales de la presente investigación, a partir de la revisión teórica realizada, el trabajo de campo y el análisis de la data recolectada. En primer lugar, se responde la pregunta general de la investigación dentro del marco de los modelos de gestión seleccionados, cumpliendo con el objetivo general planteado, y considerando los objetivos específicos respondidos en cada capítulo correspondiente. En segundo lugar, se proponen recomendaciones para la gestión de la experiencia educativa remota por emergencia para la FADE PUCP, que asegure la satisfacción de los estudiantes.

En base a la revisión bibliográfica realizada sobre los ejes de gestión empleados para la presente investigación; gestión de la estratégica, gestión de la experiencia y gestión de la calidad; se evidencia que los modelos guardan estrecha relación en la búsqueda continua de satisfacción de los estudiantes. En un inicio la gestión estratégica se encarga de definir las estrategias para lograr los objetivos establecidos por la institución y asegurar la adaptación de la misma a los cambios del entorno. Por tanto, la educación remota por emergencia es una estrategia implementada por las IES en un contexto crítico de emergencia sanitaria con el objetivo de asegurar la continuidad del servicio educativo en el presente año. Asimismo, la gestión estratégica es la encargada de establecer los lineamientos de la oferta en base a las necesidades de la demanda y las tendencias del mercado. En el sector educativo la calidad académica es el pilar del servicio, en el Perú existen entidades encargadas de regular las IES y garantizar la calidad educativa. Sin embargo, según la bibliografía revisada los servicios al ser intangibles requieren de elementos complementarios que agreguen valor al cliente o usuario. Así, surge lo que se conoce como gestión de la experiencia, la cual va más allá del cumplimiento de los estándares de calidad y se enfoca en brindar una experiencia integral para aumentar el nivel de satisfacción de los usuarios. Por tanto, la gestión de la experiencia puede ser considerada como una estrategia enfocada en diseñar experiencias que cumplan o superen las expectativas del usuario y, por ende, aumentar su satisfacción y lealtad hacia la institución.

El objetivo general planteado para la presente investigación fue, determinar si existe una relación entre gestión de la experiencia del estudiante y el nivel de satisfacción de los alumnos de pre-grado de la FADE PUCP en un contexto de educación remota por emergencia de la enseñanza superior. Se partió de la hipótesis formulada, la cual señala que existe una correlación entre la gestión de la experiencia de la educación remota por emergencia y el nivel de satisfacción de los alumnos de la FADE PUCP en un contexto de educación remota por emergencia. Para validar la hipótesis se realizó una revisión bibliográfica para encontrar la relación teórica entre las variables estudiantes. De acuerdo al marco teórico de la presente investigación, se concluye que la gestión

de la experiencia educativa, según Schmitt (2004) implica una experiencia integral, es decir, que la satisfacción de los usuarios, en este caso los estudiantes, se verá afectada por elementos adicionales al servicio en sí, por lo que es importante la gestión de la experiencia integral, considerando los servicios complementarios ofrecidos por la institución educativa. Además, en base al estudio de Martínez-Argüellas, Blanco y Castán (2013) se puede afirmar que existe una relación entre la gestión de la experiencia educativa y la percepción de los estudiantes. Finalmente, en base a la adaptación y aplicación del modelo elaborado por Martínez-Argüellas, Blanco y Castán (2013), se concluye que las variables de la gestión de la experiencia del estudiante y el nivel de satisfacción presentaron una correlación positiva, lo cual indica que el nivel de satisfacción de los alumnos de derecho se vio influenciado por la adecuada gestión del servicio educativo remoto por emergencia gestionado por la FADE.

Por otro lado, ante el contexto de pandemia COVID-19, diversas IES decidieron adaptar su servicio educativo a la modalidad remota por emergencia. Cabe resaltar, que ha sido un hecho único en la historia de la educación peruana por lo que ninguna de las IES se encontraba preparada para afrontar una situación como la descrita. Además, apenas para fines del mes de mayo, la UNESCO (2020a) emitió cifras sobre el impacto del COVID-19 en el servicio educativo a nivel global, siendo el Perú uno de los países Latinoamericanos con mayor número de estudiantes que no pudieron continuar con su formación profesional en este contexto.

Por otra parte, se evidenció a partir de la entrevista realizada al Dr. Del Mastro, que la gestión de la experiencia educativa en la FADE no se encuentra adscrita a un área específica, sino que está distribuida entre las distintas oficinas administrativas que posee la facultad. Esta no ha sido planificada previamente, sino que se ha ido gestionando e implementando como prueba piloto como precedente ante otra situación similar. Asimismo, el servicio educativo otorgado por la FADE, busca no perder los estándares de excelencia y calidad que venían impartiendo en el servicio educativo presencial. Además, es importante precisar, que no solo se virtualizaron las clases, sino también servicios complementarios y fundamentales para una experiencia educativa integral de los estudiantes, tales como los servicios administrativos, servicios y actividades complementarias, y plataforma virtual educativa.

Finalmente, de acuerdo a la investigación cualitativa, quedan en evidencia las modificaciones efectuadas por la FADE para el desarrollo del ciclo 2020-1 de manera remota por emergencia. Estas modificaciones han sido adaptadas, en su mayoría, como respuesta al contexto de COVID-19, buscando mantener los estándares de calidad del servicio educativo otorgado por la FADE PUCP. De esta manera, tomando en cuenta las variables de capacitación de profesores, dinamismo de clases, sistema de evaluación, comunicación e implementación de plataformas, se

concluye que la facultad ha logrado virtualizar el servicio educativo remoto por emergencia, aunque aún existan mejoras que se especificarán en el apartado de recomendaciones. En base al análisis cuantitativo, se concluye que las variables de la gestión de la experiencia del estudiante y el nivel de satisfacción presentan una correlación que indica que el nivel de satisfacción de los alumnos depende de la adecuada gestión del servicio educativo remoto por emergencia, considerando diversas variables involucradas en la experiencia integral del servicio como el servicio académico, servicios administrativos, servicios y actividades complementarias, y plataforma virtual educativa. Los resultados de las encuestas demuestran que la media del nivel de satisfacción es regular, al igual que la calificación obtenida para las variables indicadas. Lo que se espera es para los siguientes ciclos virtuales, es decir los ciclos 2021-0 y 2021-1, es que la gestión de la experiencia mejore, obteniendo una calificación buena o muy buena, con lo cual aumentaría el nivel de satisfacción de los alumnos. Por tanto, se concluye que una mejor gestión de la experiencia educativa remota por emergencia en base a los factores y variables evaluados en esta investigación, aumentaría el nivel de satisfacción de los alumnos, y por tanto, el prestigio de la institución.



## RECOMENDACIONES

En esta última sección se abordan las recomendaciones consideradas pertinentes a implementar en la FADE PUCP luego de la investigación realizada, siendo el objetivo principal reforzar los factores de la gestión de la experiencia educativa remota por emergencia que obtuvieron una calificación regular en esta investigación, para así asegurar la satisfacción de los estudiantes y mantener el prestigio de la facultad.

En primer lugar, se recomienda considerar al alumnado como fuente primaria de información relevante para el estudio de la gestión de la experiencia de la FADE de la PUCP y la evaluación de la calidad del servicio educativo. Por tanto, se recomienda la formulación de una herramienta que permita medir la percepción de los alumnos respecto a la gestión de la experiencia integral, es decir, que la evaluación no se encuentre limitada a la prestación del servicio educativo dentro del aula, sino que abarque servicios complementarios, que muchas veces no son tomados en cuenta en las evaluaciones, tales como el servicio administrativo, servicios o actividades complementarias y el uso de plataforma virtuales. Por otro lado, debido a que la bibliografía sobre el tema de investigación seleccionado es aún incipiente, se considera necesario promover la adaptación del modelo empleado para la investigación, al contexto de crisis sanitaria, con el fin de obtener un análisis detallado de las variables que conforman el modelo de Martínez-Argüellas, Blanco y Castán (2013).

Así mismo, se considera necesario implementar la gestión de la experiencia educativa como parte del plan estratégico de la facultad, para lo cual se debe considerar el proceso planteado por Schmitt (2004).

En primer lugar, se debe partir del análisis de la experiencia del servicio educativo de los estudiantes en un contexto virtual, para lo cual se propone continuar de manera permanente la evaluación de la satisfacción de los estudiantes.

En el segundo paso del proceso, se debe construir o rediseñar el servicio, diseñando una experiencia positiva que construya una relación entre el alumno y la facultad. Para el rediseño de la experiencia, se recomienda que esta labor sea parte del proceso estratégico de la FADE, siendo el objetivo primordial durante el contexto de pandemia COVID-19, asegurar un servicio educativo de calidad que cumpla con las necesidades de los alumnos y asegure la satisfacción de los mismos. Además, en este punto, se recomienda que se consideren las variables que explican los factores evaluados, que son: retomo de las actividades, resolución de problemas, materiales y recursos didáctico, sistema de evaluación, facilidad para reclamar, simplicidad de trámites académicos,

actividades sincrónicas, actividades asincrónicas, interacción entre los estudiantes, rapidez de navegación y navegabilidad dentro de las plataformas.

En tercer lugar, se debe estructurar la interacción de los estudiantes con los servicios ofrecidos por la FADE, implementando los cambios y mejoras evaluados en la fase anterior. Se sugiere, en base al análisis de los resultados, para el factor 1 (servicio educativo) hacer énfasis en el acompañamiento del alumnado y del personal docente para la adaptación a las nuevas plataformas virtuales, crear una plataforma sencilla para gestionar los reclamos y difundir su uso, apoyar a los docentes en la creación de materiales didácticos y evaluar el sistema de evaluación actual. Para el factor 2 (servicios administrativos), se aconseja una gestión de procesos para mejorar los procesos administrativos, haciendo énfasis en reducir los tiempos y procesos burocráticos, e informar sobre ellos mediante redes u otros medios virtuales. En cuanto al factor 3 (actividades complementarias), se hace énfasis en la importancia de los servicios adicionales y a los espacios de interacción entre los estudiantes, los cuales se han perdido y se han visto limitados debido al contexto virtual; por tanto, se recomienda una agenda cultural para la FADE, con eventos de interés para el alumnado que permita conectar nuevamente a la comunidad de derecho, como por ejemplo: ciclo de conferencias, cine en casa, presentación de libros, entre otros. Finalmente, para el factor 4 (plataformas virtuales), se sugiere rediseñar, de ser posible, las plataformas haciendo énfasis en el diseño amigable al usuario, y en la creación y difusión de manuales de uso.

Por último, la FADE debe estar comprometida a la mejora continua y reinención de sus servicios educativos, adecuándolos al contexto en el que se encuentre.

Así mismo, se recomienda la elaboración de un plan estratégico relacionado a la virtualización de las clases, respondiendo a las posibles contingencias que se puedan presentar en el futuro. De esta manera, se buscará asegurar la continuidad del servicio educativo, manteniendo los estándares de calidad que caracterizan el servicio educativo otorgado por la FADE.

También, se considera fundamental la implementación de un área o equipo encargado de la gestión de la experiencia educativa en la FADE. Esto permitirá que la FADE tenga mapeados aquellos factores críticos, que aseguran el bienestar estudiantil, a partir de encuestas realizadas a su comunidad estudiantil. De esta manera, la FADE no solo será capaz de centrar procesos de mejora en el servicio académico, sino que podrá aplicar mejoras en distintos servicios, gestionando de mejor manera la experiencia educativa integral.

Por último, se recomienda a la FADE, poner mayor énfasis en aquellas variables identificadas que presentaron respuestas que podrían implementarse con planes de mejora, en el análisis cualitativo. Se considera necesario implementar un mayor número de capacitaciones para

los profesores en el uso de plataformas virtuales, como también, evaluar el sistema de evaluación impartido durante el ciclo 2020-1, con el fin de abarcar oportunidades de mejora. Así mismo, se recomienda seguir empleando a los delegados como un nexo entre los estudiantes y profesores, pero también, con la FADE.



## REFERENCIAS

- Águila, V. (2005). El concepto calidad en la educación universitaria: clave para el logro de la competitividad institucional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36 (12), 1–7. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2886/3819>
- Ahmed, N.; Rao, K. (1990). Calidad Educativa e ISO 9001 en Mexico. *October*, 38 (9037949), 1815–1817. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660868/REICE\\_3\\_1\\_39.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660868/REICE_3_1_39.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Alén, M. & Fraiz, J. (2006). Relación entre la calidad de servicio y la satisfacción del consumidor. su evaluación en el ámbito del turismo termal. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de La Empresa*, 12(1), 251–272. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2741/274120878011.pdf>
- Alfaro, E. (2011). Customer Experience Management (y II): El ABC de dirigir la experiencia. *Revista MK Marketing + Ventas*, 266 (1), pp. 16-22. Recuperado de <https://elenaalfaro.com/wp-content/uploads/2011/05/CEM-Parte2.pdf>
- Alves, H. & Raposo, M. (2010). The influence of university image on student behaviour. *International Journal of Educational Management*, 24 (1), 73-85. Recuperado de <https://doi.org/10.1108/09513541011013060>
- Área, M. (2019). *La enseñanza universitaria digital: fundamentos pedagógicos y tendencias actuales*. Recuperado de [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/13247/La%20ense%C3%B1anza%20universitaria%20digital%20-%20Manuel%20Area-Moreira%20\(marzo%202019\).pdf?sequence=1](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/13247/La%20ense%C3%B1anza%20universitaria%20digital%20-%20Manuel%20Area-Moreira%20(marzo%202019).pdf?sequence=1)
- Bojórquez, J.; López, L.; Hernández, M. & Jiménez, E. (2013). Utilización del alfa de Cronbach para validar la confiabilidad de un instrumento de medición de satisfacción del estudiante en el uso del software Minitab. *Eleventh LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2013)*, 1–9. Recuperado de <http://www.laccei.org/LACCEI2013-Cancun/RefereedPapers/RP065.pdf>
- Botero, C. (2007). Cinco tendencias de la Gestión Educativa. *Revista POLITÉCNICA*, III (5), 17-31. Recuperado de [http://iep.udea.edu.co:8180/jspui/bitstream/123456789/72/1/Botero2007\\_Cinco\\_tendencias\\_de\\_la\\_gestion\\_educativa.pdf](http://iep.udea.edu.co:8180/jspui/bitstream/123456789/72/1/Botero2007_Cinco_tendencias_de_la_gestion_educativa.pdf)
- Brunner, J. (2010). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*.355, mayo-agosto, 137-159.
- Brown, R. & Mazzarol, T. (2009). The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education. *Higher Education*, 58 (1), 81- 95. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9183-8>
- Bouso, A (2010). *Análisis de la gestión estratégica como herramienta para el mejoramiento continuo en la educación superior*. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/96748>

- Caballero, M. (2017). *Customer Experience Management: actuación de las empresas en este ámbito y estudio del caso Disney*. Sevilla: Universidad de Sevilla-España. Recuperado de [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/66367/Customer\\_experience\\_management.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/66367/Customer_experience_management.pdf?sequence=1)
- Camisón, C; Cruz, S. & Gonzáles, T. (2006). *Gestión de la Calidad: conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Madrid: Pearson Educación, S. A. Recuperado de <https://porquenotecallas19.files.wordpress.com/2015/08/gestion-de-la-calidad.pdf>
- Cano, E. (1998). *Evaluación de calidad educativa*. Recuperado de [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=abRZcOA2ycMC&oi=fnd&pg=PA3&dq=calidad+educativa&ots=FzKqt67wz&sig=1KYZewcM4O8rezM\\_FVyvqJZo9SY&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=abRZcOA2ycMC&oi=fnd&pg=PA3&dq=calidad+educativa&ots=FzKqt67wz&sig=1KYZewcM4O8rezM_FVyvqJZo9SY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Caridad, M.; Castellano, M. & Hernández, M. (2015). Marketing experiencial para la promoción del proceso educativo a nivel de pregrado: un estudio de dos universidades privadas. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XXIII (2), p. 81-95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/909/90943601006.pdf>
- Calviño, N. (2014). Virtualización de la Universidad Latinoamericana: reflexiones en torno a las configuraciones emergentes de Universidad. En *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (pp.1-17). Buenos Aires, Argentina.
- Chambers & Partners (2018). *Informe Anual: El Ránking de los Operadores del Derecho*. Recuperado de <http://facultad.pucp.edu.pe/derecho/wp-content/uploads/2018/09/chambers2018.pdf>
- Chapman, R. (1986). Towards a theory of college selection: a model of college search and choice behaviour. *Advances in Consumer Research*, 13, Association for Consumer Research, Provo, Utah. Recuperado de <https://www.researchgate.net/derref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1080%2F10668920500248886>
- Chedraui, L. (2017). El poder del posicionamiento. Caso Nirsa. *INNOVA Research Journal*, 2(10.1), 36–41. Recuperado de <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n10.1.2017.485>
- Corporación AEM. (2020). Calculadora de muestras. Recuperado de [https://www.corporacionaem.com/tools/calc\\_muestras.php](https://www.corporacionaem.com/tools/calc_muestras.php)
- David, F. (2003) *Conceptos de administración estratégica*. México: Pearson Education. Recuperado de <https://maliaoceano.files.wordpress.com/2017/03/libro-fred-david-9a-edicion-con-estrategica-fred-david.pdf>
- Dávila, M. (2008). *Tendencias internacionales de la Educación Superior*. Recuperado de [http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/352/219\\_davila.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/352/219_davila.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Davis, B. (1997). *Strategic marketing for schools: how to harmonise marketing and strategic development for an effective school*. London: Pearson Education.
- Decreto Legislativo N° 1465. Establece medidas para garantizar la continuidad del servicio educativo en el marco de las acciones preventivas del gobierno ante el riesgo de

- propagación del covid-19. Poder Ejecutivo (2020). Recuperado de [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/605862/DL\\_1465.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/605862/DL_1465.pdf)
- De Miguel, M. (1995). Variables de Proceso y de Producto. *Calidad en la educación*, 51. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/11501993.pdf>
- Díaz, A. & Cortés, B. (2014) *El estudiante como cliente: riesgo para la calidad de la educación superior en Colombia*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/500.pdf>
- Drucker, P. (1986). *Management: tasks, responsibilities, practices*. Recuperado de <https://www.academia.edu/7194379/Management-Tasks-Responsibilities-Peter-Drucker?auto=download>
- Estudio Ehecopar (2020). *Primeras normas sobre la “nuevas convivencia” en instituciones educativas*. Recuperado de <https://www.ehecopar.com.pe/publicaciones-primeras-normas-sobre-la-nueva-convivencia-en-instituciones-educativas.html>
- Facultad de Derecho PUCP (2015). *Informe sobre el Primer Reporte del Plan Estratégico de Derecho (PEDE) ante la Dirección Académica de Planeamiento y Evaluación*.
- Facultad de Derecho PUCP (2019). *Sobre la Facultad, Recuperado de Brindar una formación jurídica de excelencia, ética y crítica, que fortalezca los derechos y la democracia en el país*.
- Facultad de Derecho PUCP (2019). *Tres años de reconocimiento internacional: Nuestra Centenaria Facultad en el QS WORL UNIVERSITY RANKINGS BY SUBJECT*. Recuperado de <http://facultad.pucp.edu.pe/derecho/wp-content/uploads/2019/03/qs2019.pdf>
- Facundo, A. (2004). La virtualización desde la perspectiva de la modernización de la educación superior: consideraciones pedagógicas. *International Journal of Educational Technology in Higher Education (ETHE)*, 1(1). Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/download/28811/28645>
- Fairlie, A. (2017). *Desafíos de la Internacionalización: Una Propuesta para la Facultad de Ciencias Sociales de la PUCP* (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú). Recuperado de [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5698/FAIRLIE\\_REI\\_NOSO\\_ALAN\\_DESAFIOS\\_PROPUESTA.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR3gPZVYCpzMO5otIYobFZnAbUaooU8GyJQ8CrebeF2HVAzKCSUtnG5Mw0A](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5698/FAIRLIE_REI_NOSO_ALAN_DESAFIOS_PROPUESTA.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR3gPZVYCpzMO5otIYobFZnAbUaooU8GyJQ8CrebeF2HVAzKCSUtnG5Mw0A)
- Fainholc, B. (2016). Presente y futuro latinoamericano de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales referidos a educación universitaria. *Revista de Educación a Distancia*, (48). Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/253431>
- Figallo, F. (2020) *Educación presencial, educación en línea, o educación remota de emergencia*.
- Fernández, B. (2017). *Gestión de la experiencia del estudiante*. España. Recuperado de <https://clubexcelencia.org/gestion-de-la-experiencia-del-estudiante>
- Fernández, A. (2015). Aplicación del análisis factorial confirmatorio a un modelo de medición del rendimiento académico en lectura. *Revista Ciencias Económicas* 33 (2), 39-66.

- Gallegos, A. (2017). Educación superior y licenciamiento: El caso de las universidades del Perú. *Revista Espacios*, 38 (60),35. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a17v38n60/a17v38n60p35.pdf>
- García, J. & Moreno, C. (2012). Factores considerados al seleccionar una universidad. Caso Ciudad Juárez. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (52), 287-305. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n52/v17n52a12.pdf>
- Gardo, T.; Gallarza, M.; Francés, D. & Alarcón, F. (2011). Análisis y evaluación del servicio de formación universitaria: implicaciones para el marketing estratégico de las universidades. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 133-152. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4731369>
- Gazzo, M. (2020). La educación en tiempos de COVID-19: nuevas prácticas docentes, ¿nuevos estudiantes?. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, 7 (2), 58-63. Recuperado de [https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/rediunlu/750/9.-La-educaci%c3%b3n-en-tiempos-del-COVID-19\\_-nuevas-pr%c3%a1cticas-docentes-%c2%bfnuevos-estudiantes\\_.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/rediunlu/750/9.-La-educaci%c3%b3n-en-tiempos-del-COVID-19_-nuevas-pr%c3%a1cticas-docentes-%c2%bfnuevos-estudiantes_.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Gento, S. & Vivas, M. (2003) El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción pedagógica*, 12, 2, 16-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2972060.pdf>
- González, M. (2011). *El marketing de experiencia y la lealtad de los clientes*. Facultad de turismo, Universidad de La Habana. Cuba. Recuperado de <http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=108725583&S=R&D=hjh&EbscoContent=dGJyMNHX8kSep7I40dvuOLCmr1GeqLBSrqm4SLWWxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGrr0q0rq9LuePfgex44Dt6fIA>
- González, L. (2008). Calidad de la Educación Superior: modelos y conceptos. *Revista Calidad En Educación*. Recuperado de <https://calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/210/215>
- Grönross, C. (1990). *Marketing y gestión de servicios*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos S.A.
- Hernández, P. (2011). La importancia de la satisfacción del usuario. *Documentación de Las Ciencias de La Información*, 34(0), 349–368. Recuperado de [https://doi.org/10.5209/rev\\_dcin.2011.v34.36463](https://doi.org/10.5209/rev_dcin.2011.v34.36463)
- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T. & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Recuperado de <https://bit.ly/3cng48F>
- InfoMercado (2019). *De estas universidades egresan los abogados mejor pagados en el Perú*. Recuperado de <https://infomercado.pe/de-estas-universidades-egresan-los-abogados-mejor-pagados-en-el-peru/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. [INEI]. (2015). *Encuesta Nacional a Egresados Universitarios y Universidades, 2014*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4923/Encuesta%20nacional%20a%20egresados%20universitarios%20y%20universidades%2c%202014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Instituto Riva-Agüero. (2019). *XI Coloquio Internacional: Hacia el Bicentenario de la Independencia del Perú – Proyectos políticos e historia regional*. Recuperado de <https://ira.pucp.edu.pe/eventos-y-noticias/eventos/xi-coloquio-internacional-hacia-el-bicentenario-de-la-independencia-del-peru-proyectos-politicos-e-historia-regional/>
- IPSOS Perú. (2019) *Imagen y percepción de Institutos y Universidades*. Recuperado de <https://www.ipsos.com/es-pe/imagen-y-percepcion-de-institutos-y-universidades-0>
- Kotler, P. & Keller, K. (2006). *Dirección de Marketing* (20ª ed). México: Pearson Prentice Hall.
- Kotler, P. & Armstrong, G. (2012). *Marketing*. México D.F.: Pearson Educación.
- Kotler, P. & Armstrong, G. (2013) *Fundamentos de Marketing*. Decimoprimer edición. Juarez: Pearson. Recuperado de <https://pubhtml5.com/dizf/mlgp/basic>
- Lema, J. (2004). La guía estratégica el corazón del plan estratégico. *Revista Escuela de Ingeniería de Antioquía*. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-12372004000200002](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-12372004000200002)
- Lenderman, M. & Sánchez, R. (2008). *Marketing experiencial: la revolución de las marcas*. Madrid: ESIC.
- Ley 28740. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. Congreso de la República (2007). Recuperado de [https://www.peru.gob.pe/docs/PLANES/14243/PLAN\\_14243\\_Reglamento\\_SINE\\_ACE\\_Ley\\_28740.pdf](https://www.peru.gob.pe/docs/PLANES/14243/PLAN_14243_Reglamento_SINE_ACE_Ley_28740.pdf)
- Ley 30220. Ley Universitaria. Congreso de la Republica (2014). Recuperado de [http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley\\_universitaria.pdf](http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf)
- Llinàs, F.; Girotto, M. & Solé, F. (2011). La dirección estratégica universitaria y la eficacia de las herramientas de gestión: el caso de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 355(mayo-agosto 2011), 33-54. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2117/13093>
- Lizarda y Boccardo (2014) Guía de Asociación entre variables (Pearson y Spearman en SPSS). Universidad de Chile. Recuperado de <https://cutt.ly/bhD1bU7>
- López, P. (2010). Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 147–158. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100008>
- Luque, T. & Del Barrio, S. (2009). Modelling university image: The teaching staff viewpoint. *Public Relations Review*, 35 (3), 325-327. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2009.03.004>
- Luque, T. (2015). *The University of Granada in Light of its V Century. Reflections on the Future of the University*. Granada (España): Editorial Universidad de Granada. Recuperado de <http://biotic.ugr.es/pages/horizon-2031>
- Martinez, T.; Faraoni, N. & Toledo, L. (2017). *Meta-rankings de universidades. Posicionamiento de las universidades españolas*. Recuperado de

[http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/50938/Luque-Martinez\\_University%20rankings.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/50938/Luque-Martinez_University%20rankings.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Manes, J. (2004). *Marketing para instituciones educativas* (2ª ed.). Argentina: Ediciones Granica S.A.
- Manes, J. (2005). *Gestión Estratégica para instituciones educativas. Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional*. Buenos Aires: Granica. Recuperado de [https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=d2PCJ51\\_LwYC&oi=fnd&pg=PA9&dq=gestion+estrategica+de+instituciones&ots=h7P8cr3log&sig=1eU4G2coRfB0PpCVKthirwMWszs&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=d2PCJ51_LwYC&oi=fnd&pg=PA9&dq=gestion+estrategica+de+instituciones&ots=h7P8cr3log&sig=1eU4G2coRfB0PpCVKthirwMWszs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Maringe, F. (2006). University & Course Choice: Implications for positioning, recruitment and marketing. *International Journal of Educational Management*, 20 (6), 466-479. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Felix\\_Maringe/publication/242342333\\_University\\_and\\_Course\\_Choice\\_Implications\\_for\\_Positioning\\_Recruitment\\_and\\_Marketing/links/0deec534cd77b8f2b5000000/University-and-Course-Choice-Implications-for-Positioning-Recruitment-and-Marketing.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Felix_Maringe/publication/242342333_University_and_Course_Choice_Implications_for_Positioning_Recruitment_and_Marketing/links/0deec534cd77b8f2b5000000/University-and-Course-Choice-Implications-for-Positioning-Recruitment-and-Marketing.pdf)
- Martínez-Argüelles, M.; Blanco, M. & Castán, J. (2013). Las dimensiones de la calidad del servicio percibida en entornos virtuales de formación superior RUSC. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10 (1), 89-106. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/780/78025711007.pdf>
- Martínez, P. (2011). El método de estudio de caso Estrategia Metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (20). Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/view/3576/2301>
- Mejías, A & Martínez, D. (2009). Desarrollo de un instrumento para medir la satisfacción estudiantil de educación superior. *Docencia Universitaria*, X (2). Recuperado de [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/sadpro/Documentos/docencia\\_vol10\\_n2\\_2009/5\\_mejias\\_agustin\\_y\\_martinez\\_domelis.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/sadpro/Documentos/docencia_vol10_n2_2009/5_mejias_agustin_y_martinez_domelis.pdf)
- Muñoz, M. & Blanco, C. (2013). Una taxonomía de las universidades chilenas. *Calidad en la educación*, 38, 181-213. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n38/art05.pdf>
- Naranjo, C. (2011). Marketing educativo desarrollo de una estrategia C.E.M aplicado a la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales como base para la fidelización de clientes y complemento de la estrategia CRM. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Manizales, Colombia) Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/3837/1/catalinanaranjohernandez.2011.pdf>
- Nieto, R. (2012). Educación virtual o virtualidad de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 41. Recuperado de [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia\\_educacion\\_latinoamericana/article/view/1989](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1989)
- Nokelainen, P. (2006). An empirical assessment of pedagogical usability criteria for digital learning material with elementary school students. *Educational Technology and Society*, 9(2), 178–197.

- Olamendi, G. (2002). Estrategia de Posicionamiento. *Annals of Physics*, 54, 1–2. Recuperado de <http://www.webdelprofesor.ula.ve/economia/mcesar/descargas/L6.pdf>
- Ordorika, I. & Rodríguez, R. (2009). El ranking Times en el mercado del prestigio universitario *Perfiles educativos*, XXXII (129), 8-29. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n129/v32n129a2.pdf>
- Ossa, G. (2002). Tendencias educativas para el siglo XXI. Educación virtual, online y@ learning. Elementos para la discusión. Edutec. *Revista electrónica de tecnología educativa*, (15), a025-a025. Recuperado de <http://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/download/542/276>
- Parada, J. (2010). *Universidades públicas y privadas: un enfoque tridimensional*. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/EstudiospublicosSantiago/2010/no120/7.pdf>
- Parasuraman, A.; Zeithaml, V. & Berry, L. (1991). Refinement and reassessment SERVQUAL Scale. *Journal of Retailing* 67, 420-449.
- Pérez, M. (2004). Aseguramiento de la calidad de la educación superior en América Latina: ¿vamos por el camino correcto?. *Calidad en la Educación*, (21), 271-285. Recuperado de <https://doi.org/10.31619/caledu.n21.335>
- Pérez, C. & Gómez, J. (2010). Los rankings internacionales de las instituciones de educación superior y las clasificaciones universitarias. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Carmen\\_Perez-Esparrells/publication/277270044\\_Los\\_rankings\\_internacionales\\_de\\_las\\_instituciones\\_de\\_educacion\\_superior\\_y\\_las\\_clasificaciones\\_universitarias\\_en\\_Espana\\_vision\\_panoramica\\_y\\_prospectiva\\_de\\_futuro/links/541fcd30cf203f155c26068/Los-rankings-internacionales-de-las-instituciones-de-educacion-superior-y-las-clasificaciones-universitarias-en-Espana-vision-panoramica-y-prospectiva-de-futuro.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carmen_Perez-Esparrells/publication/277270044_Los_rankings_internacionales_de_las_instituciones_de_educacion_superior_y_las_clasificaciones_universitarias_en_Espana_vision_panoramica_y_prospectiva_de_futuro/links/541fcd30cf203f155c26068/Los-rankings-internacionales-de-las-instituciones-de-educacion-superior-y-las-clasificaciones-universitarias-en-Espana-vision-panoramica-y-prospectiva-de-futuro.pdf)
- Pine, J. & Gilmore, J. (1998). Welcome to the Experience Economy. *Harvard Business Review*, 76 (4), 97-105.
- Piscoya, L. (2011). Las carreras del future. *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 167-175. Recuperado de <http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/le/article/view/179/178>
- Ponce, M. & Pasco, M. (2015). *Guía de investigación en Gestión*. Recuperado de <http://www.pucp.edu.pe/investigacion/>
- Popp, N.; Pierce, D. & Hums, M. (2010). A comparison of the college selection process for international and domestic student-athletes at ncaa Division I universities. *Sport Management Review*, 14 (2), 176-187.
- PuntoEdu (2020). El trabajo detrás de la virtualización de los cursos. *PuntoEdu*. Recuperado de <https://puntoedu.pucp.edu.pe/noticias/virtualizacion-de-cursos/>
- QS (2019). *World University Ranking: Law*. Recuperado de <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2019/law-legal-studies>

- Rama, C. (2004). *Un nuevo escenario en la educación superior en América Latina: la educación virtual. La educación superior virtual en América Latina y el Caribe*. Recuperado de [https://www.academia.edu/download/32453625/UN\\_NUEVO\\_ESCENARIO\\_EN\\_LA.pdf](https://www.academia.edu/download/32453625/UN_NUEVO_ESCENARIO_EN_LA.pdf)
- Real Academia Española. (sf). Ranking. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/ranking>
- Red Peruana de Universidades [RPU]. (2020). *RPU presenta el catálogo de Herramientas digitales para la enseñanza*. Recuperado de [http://rpu.edu.pe/2020/05/21/rpu-presenta-catalogo-herramientas-digitales-la-ensenanza/?fbclid=IwAR3aW83Md-7paPGx00E8A4vmFFoOs\\_jXq4IKPtLsURyugf43sYc6c2eAQ2M](http://rpu.edu.pe/2020/05/21/rpu-presenta-catalogo-herramientas-digitales-la-ensenanza/?fbclid=IwAR3aW83Md-7paPGx00E8A4vmFFoOs_jXq4IKPtLsURyugf43sYc6c2eAQ2M)
- Resolución Viceministerial N° 085, MINEDU (2020). Recuperado de [https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/574842/RVM\\_N\\_085-2020-MINEDU.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/574842/RVM_N_085-2020-MINEDU.pdf)
- Rey, C. (2000). La satisfacción del usuario: Un concepto en alza. *Anales de Documentación: Revista de Biblioteconomía y Documentación*, (3), 138–154. Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/3692/4/AD3%20%282000%29%20p%20139-153.pdf>
- Rodríguez, M. (2014). Indicadores de gestión en la gerencia estratégica universitaria. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 9(27), 31-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/709/70930407002.pdf>
- Ruiz, M.; Borboa, M. & Rodríguez, J. (2013). El enfoque mixto de investigación. *Eumed.Net*, (13), 1–25. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/index.html>
- Ruiz, J. (2018). *La experiencia del cliente es lo opuesto a la calidad*. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=604c2728-034c-4f96-923e-c639ea492e55%40pdc-v-sessmgr04>
- Sallán, J. (1999). La calidad, un concepto controvertido. *Educación*, 24, 11–45. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24/0211819Xn24p11.pdf>
- Schmitt, B. (2004). *CEM: Administración de las experiencias de los clientes con las marcas*. México: Edicusa.
- Shattock, M (2003). *Managing Successful Universities*. Maidenhead: Open University Press.
- Silvio, J. (1998). La virtualización de la educación superior: alcances, posibilidades y limitaciones. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 2 (1). Publicaciones IESALC/UNESCO. Caracas.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. [SINEACE] (2019a). *Acreditación*. Recuperado de <https://www.sineace.gob.pe/acreditacion/>
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. [SINEACE] (2019b). *Educación Superior Universitaria*. Recuperado de

<https://www.sineace.gob.pe/acreditacion/acreditacion-educacion-superior-universitaria/#1500065048273-f9536db2-1cc2>

- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. [SUNEDU]. (2015). *El modelo de licenciamiento y su implementación en el sistema universitario peruano*.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. [SUNEDU]. (2019a). *Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria Peruana*. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/informe-bienal-sobre-realidad-universitaria/>
- Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria. [SUNEDU]. (2019b). Estadísticas de Universidades. Perú. Recuperado de <https://www.sunedu.gob.pe/sibe/>
- Taylor, J. & Miroiu, A. (2002). *Policy-making, strategic planning, and management of higher education*.
- UNESCO (2019). *Reunión mundial de ministros y responsables universitarios abre la vía para más inclusión y movilidad en la enseñanza superior*. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/reunion-mundial-ministros-y-responsables-universitarios-abre-mas-inclusion-y-movilidad>
- UNESCO. (2020a) *Impacto del COVID en la educación*. Recuperado de <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2020b). *Los futuros de la educación: recopilación de las contribuciones del Programa UNITWIN y de Cátedras UNESCO en la Comisión Internacional*. Recuperado de <https://es.unesco.org/news/futuros-educacion-recopilacion-contribuciones-del-programa-unitwin-y-catedras-unesco-comision>
- Urure, I.; Campos, R.; Ventura, C.; Helia-Curasi, O. & Gómez, L. (2015). Satisfacción de los estudiantes con la calidad de enseñanza de los docentes de la facultad de enfermería de la Universidad Nacional “San Luís Gonzaga” de ICA, Octubre 2013 - Octubre 2014. *Revista Enfermería A La Vanguardia*, 2(2), 127–134. Recuperado de <https://revistas.unica.edu.pe/index.php/vanguardia/article/view/250>
- Valenzuela, J.; Ramírez, M. & Alfaro, J. (2009). Construcción de Indicadores Institucionales para la Mejora de la Gestión y la Calidad Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2 (2), 59–81.
- Vásquez, G. (2011) *Calidad de servicios y calidad de funcionamiento de red para servicios basados en ip*. Recuperado de <https://www.slideserve.com/brac/calidad-de-servicio-y-calidad-de-funcionamiento-de-red-para-servicios-basados-en-ip>
- Velandia, F.; Ardón, N. & Jara, M. (2007). Satisfacción y calidad: análisis de la equivalencia o no de los términos. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 6(13), 139–168. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S165770272007000200008&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S165770272007000200008&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Villavicencio, A. (2017). *Plan Estratégico de la Facultad de Derecho*.
- Walsh, S. (2007). College selection can be a dizzying experience. *Journal of Pediatric Health Care*, 21 (4), 263-264.

Webster, S. (1988). *Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities*.  
Springfield: Thomas Publ.

Yin, R. (2003). *Case study Research. Design and methods*. London: Sage Publication



## ANEXO A: Matriz de consistencia

Tabla A1: Matriz de consistencia

	Pregunta de investigación	Objetivo	Hipótesis	Variables	Estructura del capítulo	Conclusiones	Recomendaciones
<b>GENERAL</b>	¿Cuál es la relación entre la gestión de la experiencia del estudiante y el nivel de satisfacción de los alumnos de la Facultad de Derecho de la PUCP en un contexto de educación remota de emergencia de la enseñanza superior?	Determinar si existe una relación entre gestión de la experiencia del estudiante y el nivel de satisfacción de los alumnos de pregrado de la Facultad de Derecho de la PUCP en un contexto de educación remota por emergencia de la enseñanza superior.	Existe una correlación entre la gestión de la experiencia educativa y el nivel de satisfacción de los alumnos de la Facultad de Derecho de la PUCP en un contexto de educación remota por emergencia.	Gestión de la experiencia Nivel de satisfacción Factor 1: Servicio académico Factor 2: Servicio administrativo Factor 3: Servicios y actividades complementarias Factor 4: Plataforma virtual educativa	Capítulo 1. Planteamiento de la investigación Capítulo 2. Marco teórico Capítulo 3. Marco contextual Capítulo 4. Metodología de la investigación Capítulo 5. Análisis de la Información	A partir de la aplicación de encuestas empleando el modelo elaborado por Martínez-Argüellas, Blanco y Castán (2013), se concluye que las variables de la gestión de la experiencia del estudiante y el nivel de satisfacción presentan una correlación que indica que el nivel de satisfacción de los alumnos de Derecho se ve influenciado por la adecuada gestión del servicio educativo remoto por emergencia gestionado por la FADE.	Se recomienda que para la evaluación de la gestión de la experiencia se considere la opinión de los alumnos como fuente de información primaria y relevante, para lo cual, es necesario la aplicación de herramientas como encuestas, que se encarguen de medir la percepción de los alumnos respecto al servicio educativo en general, y que no se limite, únicamente, a la evaluación del servicio académico.

**Tabla A1: Matriz de consistencia (continuación)**

	Pregunta de investigación	Objetivo	Hipótesis	Variables	Estructura del capítulo	Fuentes	Conclusiones	Recomendaciones
CAP 2. MARCO TEÓRICO	¿Qué relación identifica la bibliografía académica entre la gestión de la experiencia del estudiante y el nivel de satisfacción del alumno?	Analizar la relación identificada por la bibliografía académica entre la gestión de la experiencia del estudiante y el nivel de satisfacción del alumno.	Existe una relación directa entre la gestión de la experiencia del estudiante y el nivel de satisfacción de los alumnos	1. Gestión de la experiencia 2. Nivel de satisfacción Factor 1: Servicio académico Factor 2: Servicio administrativo Factor 3: Servicios y actividades complementarias Factor 4: Plataforma virtual educativa	1. La gestión estratégica de las instituciones de educación superior 2. La gestión de la experiencia del estudiante 3. La gestión de la calidad de las instituciones de educación superior	Fuentes Primaria: Entrevista a catedrática Kathrin Pffeifer Fuentes Secundarias: Schmitt (2004) Martínez-Argüellas, Blanco y Castán (2013)	En cuanto a la gestión de la experiencia educativa, Schmitt (2004) plantea que un servicio como el educativo implica una experiencia integral, es decir, que la satisfacción de los usuarios, en este caso los estudiantes, se verá afectado por elementos adicionales al servicio en si, por lo que es importante la gestión de la experiencia integral, considerando los servicios complementarios ofrecidos por la institución educativa. Además, en base al estudio de Martínez-Argüellas, Blanco y Castán (2013) se puede afirmar que existe una relación entre la gestión de la experiencia educativa y la percepción de los estudiantes.	Debido a que la bibliografía sobre el tema de investigación seleccionado es aun incipiente, es necesario promover la adaptación del modelo empleado para la investigación, al contexto de crisis sanitaria en el que se encuentra la FADE, con el fin de obtener un análisis detallado de las variables que conforman el modelo de Martínez-Argüellas, Blanco y Castán (2013).

**Tabla A1: Matriz de consistencia (continuación)**

	<b>Pregunta de investigación</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Variables</b>	<b>Estructura del capítulo</b>	<b>Fuentes</b>	<b>Conclusiones</b>	<b>Recomendaciones</b>
CAP 3.1 MARCO CONTEXTUAL	¿Cuáles son las tendencias de la gestión estratégica de las universidades de pre-grado en el Perú en el contexto de pandemia COVID-19?	Analizar las tendencias de la gestión estratégica de las universidades de del país en el contexto de pandemia COVID-19.	En el contexto de COVID-19, las instituciones educativas del Perú optaron por una estrategia de virtualización, para asegurar la continuidad de sus servicios.	Gestión Estratégica Gestión de la experiencia	1. Impacto del COVID-19 en la educación a nivel mundial 2. Tendencias de educación superior a nivel internacional 3. La educación superior en el Perú	Fuentes secundarias: UNESCO (2020)	Ante esta situación, diversas IES decidieron adaptar su servicio educativo a la modalidad remota por emergencia. Cabe resaltar, que ha sido un hecho único en la historia de la educación peruana por lo que ninguna de las IES se encontraba preparada para afrontar una situación como la descrita. Recién para fines del mes de mayo, la UNESCO (2020) emitió cifras sobre el impacto del COVID-19 en el servicio educativo a nivel global, siendo el Perú uno de los países Latinoamericanos, con mayor número de estudiantes que no pudieron continuar con su formación profesional en este contexto.	Se considera necesario, la elaboración de un plan estratégico relacionado a la virtualización de las clases, respondiendo a las posibles contingencias que se puedan presentar en el futuro. De esta manera, se buscará asegurar la continuidad del servicio educativo, manteniendo los estándares de calidad que caracterizan el servicio educativo otorgado por la FADE.

**Tabla A1: Matriz de consistencia (continuación)**

	<b>Pregunta de investigación</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Variables</b>	<b>Estructura del capítulo</b>	<b>Fuentes</b>	<b>Conclusiones</b>	<b>Recomendaciones</b>
CAP 3.2 MARCO CONTEXTUAL	¿Cuáles son los factores críticos del bienestar estudiantil para la Facultad de Derecho de la PUCP?	Evaluar los factores críticos del bienestar estudiantil para la Facultad de Derecho de la PUCP desde la perspectiva de los estudiantes.	Los factores críticos del bienestar estudiantil para la Facultad de Derecho de la PUCP se relacionan con la gestión de la experiencia del estudiante.	1. Gestión Estratégica	4. Sujeto de estudio: Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú 4.1. Análisis interno de la institución 4.2. Posicionamiento de la institución en el mercado	Fuente primaria: Entrevista al Dr. Fernando Del Mastro	Por otra parte, se evidenció a partir de la entrevista realizada al Dr. Del Mastro, que la gestión de la experiencia educativa en la FADE no se encuentra adscrita a un área específica, sino que está distribuida entre las distintas oficinas administrativas que posee la facultad. Esta no ha sido planificada previamente, sino que se ha ido gestionando e implementando como prueba piloto como precedente ante otra situación similar. Asimismo, el servicio educativo otorgado por la FADE, busca no perder sus estándares de excelencia y calidad que venían impartiendo en el servicio educativo presencial. Además, es importante precisar, que no solo se virtualizaron las clases, sino también servicios complementarios y fundamentales para una experiencia educativa integral de los estudiantes, tales como los servicios administrativos, servicios y actividades complementarias, y plataforma virtual educativa.	Se considera necesario la implementación de un área o equipo encargado de la gestión de la experiencia educativa en la FADE. Esto permitirá que la FADE tenga mapeados aquellos factores críticos, que aseguran el bienestar estudiantil, a partir de encuestas realizadas a su comunidad estudiantil. De esta manera, la FADE no solo será capaz de centrar procesos de mejora en el servicio académico, sino que podrá aplicar mejoras en distintos servicios, gestionando de mejor manera la experiencia educativa integral.

**Tabla A1: Matriz de consistencia (continuación)**

	Pregunta de investigación	Objetivo	Hipótesis	Variables	Estructura del capítulo	Fuentes	Conclusiones	Recomendaciones
<p><b>CAP 5. MARCO ANALITICO</b></p>	<p>¿Qué estrategias desde la perspectiva de la gestión de la experiencia del estudiante debería implementar la Facultad de Derecho?</p>	<p>Determinar las estrategias bajo las perspectivas de la gestión de la experiencia del estudiante a implementar en la Facultad de Derecho</p>	<p>Existen estrategias de gestión de la experiencia que la Facultad de Derecho debería implementar debido al nuevo contexto para aumentar el nivel de satisfacción de los estudiantes</p>	<p>1. Gestión de la experiencia                      Nivel de satisfacción                      Capacitación de profesores                      Dinamismo de clases                      Sistema de evaluación                      Implementación de plataformas                      Factor 1: Servicio académico                      Factor 2: Servicio administrativo                      Factor 3: Servicios y actividades complementarias                      Factor 4: Plataforma virtual educativa</p>	<p><a href="#">Análisis cualitativo</a>                      Análisis cuantitativo</p>	<p>Fuentes primarias:                      Entrevista a estudiantes de la FADE                      Encuestas a estudiantes de la FADE</p> <p>Fuentes secundarias:                      Martínez-Argüellas, Blanco y Castán (2013)</p>	<p>De acuerdo a la investigación cualitativa, quedan en evidencia las modificaciones efectuadas por la FADE para el desarrollo del ciclo 2020-1. Estas han sido adaptadas, en su mayoría, como respuesta al contexto de COVID-19, buscando mantener los estándares de calidad del servicio educativo otorgado por la FADE PUCP. Así, la facultad ha logrado virtualizar el servicio educativo remoto por emergencia, aunque aún existan mejoras. En base al análisis cuantitativo, las variables de la gestión de la experiencia del estudiante y el nivel de satisfacción presentan una correlación que indica que el nivel de satisfacción de los alumnos guarda una relación con la gestión del servicio educativo remoto por emergencia, considerando diversas variables involucradas en la experiencia integral del servicio como, el servicio académico, servicios administrativos, servicios y actividades complementarias, y plataforma virtual educativa. Los resultados de las encuestas demuestran que la media del nivel de satisfacción, según la escala de Lickert empleada, es regular, al igual que la calificación obtenida para las variables indicadas. Por lo tanto, una mejor evaluación por parte de los estudiantes y de las variables consideradas en la experiencia educativa, aumentaría su nivel de satisfacción.</p>	<p>Se recomienda a la FADE, poner mayor énfasis en aquellas variables identificadas que presentaron respuestas que podrían implementarse con planes de mejora, en el análisis cualitativo. Se considera necesario implementar mayor número de capacitaciones para los profesores en el uso de plataformas virtuales, como también, evaluar el sistema de evaluación impartido durante el ciclo 2020-1, con el fin de abarcar oportunidades de mejora. Así mismo, se recomienda seguir empleando a los delegados como un nexo entre los estudiantes y profesores, pero también, con la FADE.</p>

## ANEXO B: Matriz de levantamiento de información

Tabla B1: Matriz de levantamiento de información

Ficha 2: Matriz de Recolección de información				Actores Directos			Actores Indirectos
Dimensiones /criterios / ejes / Macrovariables	Autor Nombre (año)	Preguntas	Coordinador PUCP	Representante del CF de Derecho	Estudiantes	Especialista en temas de educación virtual	
			Fernando del Mastro	Camila Swayne	Estudiantes de todos los ciclos	Kathrin Pfeiffer	
<b>Dimensión 1: Gestión estratégica de las Instituciones de Educación Superior</b>							
Variable 1.1	El proceso de la gestión estratégica de las IES	Bouso (2010)	1. ¿Cuál es el objetivo del área de bienestar estudiantil de la FADE?	E1			
			2. ¿Cómo están logrando estos objetivos en el contexto actual?	E1			
			3. ¿Considera que en estas primeras semanas se está gestionando de la mejor manera la experiencia de los estudiantes?	E1			
			4. ¿Qué estrategias puede emplear la universidad para adaptarse a este nuevo contexto?				E3
Variable 1.2	Tipologías de las IES	Pérez (2018)					
Variable 1.3	Modelo de gobernanza	Brunner (2010)					
Variable 1.4	Valoración de los estudiantes para la elección de las IES	García y Moreno (2012).	5. ¿Por qué escogieron estudiar en la PUCP?			FG	
			6. ¿Por qué razones escogieron la carrera de Derecho?			FG	
			7. ¿Cuáles eran sus expectativas sobre la carrera?			FG	
			8. ¿Cómo califican su experiencia dentro de la facultad?			FG	
			8. ¿Qué factores considera que los estudiantes valoran más de la FADE?	E1			
Variable 1,5	Posicionamiento de las universidades para el mercado	Ordorika y Rodríguez (2009)	9. ¿Cuáles son las variables más importantes consideradas por los rankings?	E1, Revisión de documentación			
			10. ¿Cómo maneja su imagen institucional la PUCP?	E1, Revisión de documentación			

**Tabla B1: Matriz de levantamiento de información (continuación)**

Dimensión 1: Gestión estratégica de las Instituciones de Educación Superior						
Variable 1.6	La virtualización de la enseñanza superior	Facundo (2004) Hodges (2020)	11. ¿Cómo ha sido el proceso de adaptación a la nueva realidad por parte de la FADE?	E1	E2	E3
			12. ¿Cuáles son los puntos de dolor de la experiencia de educación virtual para los estudiantes ?	E1		
			13. ¿Cuáles son los principales retos a superar?	E1	E2	E3
			14. ¿Qué recursos necesita la universidad para adaptarse a este nuevo contexto?			E3
			15. ¿Qué aspectos consideraría por mejorar?	E1	E2	
			16. ¿Cuál fue tu predisposición a la educación virtual?		ESE	
			17. ¿Cuáles son las características de la educación virtual de emergencia?			E3
			18. ¿Crees que a un futuro podrían adoptarse algunas medidas de la educación virtual de emergencia de forma permanente, ¿Cuáles?			E3
			19. ¿Consideras eficientes las plataformas de educación virtual?			ESE
			20. ¿Consideras adecuada la plataforma de educación virtual implementada por la PUCP? ¿Te parecen amigables? ¿Has tenido problemas de conexión?			ESE
			21. ¿Sientes que te has visto afectado negativamente por la implementación de la educación remota por emergencia?			ESE
			22. ¿Cuál es tu percepción sobre la educación remota de emergencia? ¿Sientes que estás aprendiendo? ¿Por qué razones?			ESE
			23. ¿Consideras que la enseñanza de los profesores es igual que en las clases presenciales? ¿Crees que están capacitados?			ESE
			24. ¿Qué es lo que más ha cambiado en la experiencia de la educación virtual?			ESE
			25. ¿Cómo ha cambiado el sistema de evaluación? ¿Lo consideras apropiado? ¿Has tenido inconvenientes con el nuevo sistema?			ESE
			26. ¿Cuál es tu percepción sobre la educación remota de emergencia? ¿Sientes que estás aprendiendo? ¿Por qué razones?			ESE
			27. ¿Cómo definiría al nuevo concepto de educación en el contexto actual?		E2	E3
			28. ¿Cuál es la diferencia entre educación virtual y educación virtual de emergencia?			FG

**Tabla B1: Matriz de levantamiento de información (continuación)**

Dimensión 2: Gestión de la experiencia							
Variable 2.1	Enfoque tradicional del marketing	<i>Kotler y Keller (2006).</i>	1. ¿Cuál es la nueva propuesta de valor que la FADE propone a sus estudiantes?	E1			
Variable 2.2	Marketing de servicios	<i>Lovelock (2009) Naranjo (2011)</i>	2. ¿Cuáles son los canales de comunicación con los alumnos y profesores?	E1		ESE	
			3. ¿Cómo considera la comunicación con las oficinas administrativas? ¿Consideras que están presentes?			ESE	
Variable 2.3	Marketing de experiencias	<i>González (2011). Pine y Gilmore (1998) Caballero (2017). Schmitt (2004)</i>					
Dimensión 3: Gestión de la calidad de la educación superior							
Variable 3.1	Calidad educativa	Manes (2004).	1. ¿Cómo se gestiona la calidad de la educación virtual en la FADE?	E1	E2		
			2. ¿Cuáles son los estándares de calidad para la calidad virtual tomados en cuenta?	E1			E3
			3. ¿Cuál es tu percepción sobre la calidad de la educación virtual?			Encuesta 1	
			4. ¿Consideras que la educación remota ha perjudicado la calidad de la educación?			ESE	
Variable 3.2	Factores considerados en la calidad educativa	Nokelainen (2006).	5. ¿Cuáles serán las variables que la FADE considerará para evaluar las clases virtuales?	E1			
Variable 3.3	Herramientas de evaluación de la calidad educativa		6. ¿Cuáles son las herramientas para evaluar la gestión que está aplicando la FADE en el contexto actual?	E1			
Variable 3.4	Satisfacción del usuario	Gento y Vivas (2003)	7. ¿Cómo evalúas el servicio de educación remota por emergencia brindado por la FADE? (Muy malo, malo, regular, bueno, muy bueno)			Encuesta 1 / ESE	
			8. ¿Qué tan satisfecho estás con la experiencia de educación remota por emergencia brindada por la FADE? (Muy insatisfecho, insatisfecho, neutral, satisfecho, muy satisfecho)			Encuesta 1	
			9. ¿Cuáles son los aspectos que te causan mayor insatisfacción?			Encuesta 1	
			10. ¿Qué crees que se podrían mejorar en el servicio de educación remota por emergencia de la FADE?			Encuesta 1	

**Tabla B1: Matriz de levantamiento de información (continuación)**

Dimensión 3: Gestión de la calidad de la educación superior							
			11. Considerando que la gestión de la experiencia del servicio educativo incluye no solo las clases virtuales, ¿cómo calificas los siguientes aspectos: enseñanza, organización académica, infraestructura y servicios académicos?			Encuesta 1	
			12. ¿Consideras que tienes los recursos necesarios para estudiar a distancia?			Encuesta 1	
			13. Cuál de los recursos mencionados consideras que es el principal factor limitante para que puedas recibir el servicio educativo de manera satisfactoria: dispositivos electrónicos, conexión a internet, espacio físico, materiales académicos y tiempo			Encuesta 1	
			14. ¿Cómo perciben la calidad de la FADE, a través de la educación virtual? ¿Sienten más la sobrecarga ahora que todo es virtual?		E2		
			15. ¿Qué genera mayor incomodidad en los estudiantes?		E2		
			16. ¿Cuáles son los puntos que la universidad debe asegurar para satisfacer las necesidades básicas de los estudiantes?		E2		
			17. ¿Cuál consideran que es el mayor inconveniente que se ha presentado en las clases virtuales?		E2		
			18. ¿Consideran que las encuestas realizadas por la FADE y la misma universidad responden a evaluar la satisfacción de los estudiantes?		E2		
			19. ¿Cuáles son las principales quejas de los alumnos y en qué soluciones han pensado o propuesto para mitigar estas quejas?		E2		

## **ANEXO C: Guía de entrevistas a representante de la FADE**

**Entrevistado:** Doctor Fernando del Mastro

**Posición:** Coordinador del área Plan de Carrera y Bienestar de la FADE

**Objetivo de la entrevista:** conocer el proceso de virtualización de la FADE

### **1. Agradecimiento**

Queremos agradecerle por su tiempo y permitirnos conversar más con usted.

### **2. Preguntas:**

#### **Área**

1. ¿Cuál es el objetivo del área de bienestar estudiantil?
2. ¿Cómo están logrando estos objetivos en el contexto actual? Comunicaciones, talleres y encuestas.
3. ¿Cuáles son los canales de comunicación con los alumnos y profesores?
4. ¿Cuáles son los nuevos retos para el área en el contexto actual

#### **Nuevo contexto**

1. ¿Cómo ha sido el proceso de adaptación a la nueva realidad?
2. ¿Considera que en estas primeras semanas se está gestionando de la mejor manera la experiencia de los estudiantes?
3. ¿Cuáles son las facilidades que se les ha dado a los alumnos y a los profesores?
4. ¿Cuál es la nueva propuesta de valor que la FADE propone a sus estudiantes?
5. ¿Cómo se gestiona la calidad de la educación virtual en la FADE?
6. ¿Cuáles son las herramientas para evaluar la gestión que está aplicando la FADE en el contexto actual?
7. ¿Qué aspectos del nuevo contexto actual cree que la FADE está aplicando, pueda adoptar en un futuro?

## **ANEXO D: Guía de entrevistas a representante del CF FADE**

**Entrevistado:** Camila Swayne

**Posición:** Presidenta del Centro Federado de la FADE

**Objetivo de la entrevista:** conocer el proceso de virtualización de la FADE

### **1. Agradecimiento**

Queremos agradecerle por tu tiempo y permitimos conversar más contigo.

### **2. Preguntas:**

1. ¿Cómo definiría al nuevo concepto de educación en el contexto actual?
2. ¿Cómo consideran que la FADE ha respondido ante el Estado de emergencia?
3. ¿Cuáles son las principales quejas de los alumnos y en qué soluciones han pensado o propuesto para mitigar estas quejas?
4. ¿Cómo es la relación que mantiene la FADE con el CF?
5. ¿Consideran que las encuestas realizadas por la FADE y la misma universidad responden a evaluar la satisfacción de los estudiantes?
6. ¿Cómo sienten que la FADE está gestionando la experiencia de la educación virtual?
7. ¿Cuál consideran que es el mayor inconveniente que se ha presentado en las clases virtuales?
8. ¿Cuáles son los principales retos para la FADE en este contexto?
9. ¿Cómo perciben la calidad de la FADE, a través de la educación virtual? ¿Sienten más la sobrecarga ahora que todo es virtual?
10. Recomendaciones

## **ANEXO E: Guía de entrevistas a experta**

**Entrevistado:** Kathrin Pfeiffer León

**Objetivo de la entrevista:** conocer el contexto y definir la terminología a usar en la investigación.

### **1. Agradecimiento**

Queremos agradecerle por su tiempo y permitirnos conversar más con usted.

### **2. Preguntas:**

1. Cuéntanos un poco sobre tu trabajo.
2. ¿Cómo definirías al nuevo concepto de educación en el contexto actual?
3. ¿Cuáles son las características de la educación virtual de emergencia?
4. ¿Cuáles son los principales retos para las universidades?
5. ¿Qué estrategias puede emplear la universidad para adaptarse a este nuevo contexto?
6. ¿Cuáles son los puntos que la universidad debe asegurar para satisfacer las necesidades básicas de los estudiantes?
7. ¿Cómo considera que la universidad reaccionó frente al nuevo contexto?
8. ¿Qué aspectos dejó de lado la universidad, cuáles son los puntos débiles?
9. ¿Cuáles son las oportunidades de mejora?
10. ¿Crees que a un futuro podrían adoptarse algunas medidas de la educación virtual de emergencia de forma permanente, ¿Cuáles?
11. ¿Cuál es el rol del profesor en este nuevo contexto, ¿Es más un facilitador? ¿Y ya no un educador?
12. ¿Qué recursos necesita la universidad para adaptarse a este nuevo contexto?
13. ¿Cómo ha sido tu experiencia como docente, cómo has intentado adaptarte?
14. ¿Qué genera mayor incomodidad en los estudiantes?

## **ANEXO F: Guía de entrevistas semi-estructuradas a estudiantes**

### **1. Presentación**

Buenas \_\_\_\_\_, esperamos que se encuentre bien...nosotros somos alumnos de último ciclo de Gestión: Solenka, Diego y Alexandra.

### **2. Agradecimiento**

Queremos agradecerle por su tiempo y permitirnos conversar más con usted.

### **3. Objetivos (explicar que se está cambiando el enfoque)**

La tesis que hemos planteado ha sido modificada debido al contexto actual, por lo que nuestro tema final es:

La gestión de la experiencia de la educación virtual y su influencia en el nivel de satisfacción en los estudiantes de pre-grado. Caso: Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Por lo que nos interesa evaluar cómo es la experiencia de la educación virtual y los aspectos que se podrían mejorar.

### **4. Consentimiento informado**

Los fines de la entrevista son académicos y la información será utilizada en el proyecto de tesis de pregrado de alumnos de la Facultad de Gestión de la PUCP.

Su participación es totalmente voluntaria y puede decidir interrumpirla en cualquier momento, sin que ello genere cualquier perjuicio. Su identidad será tomada de manera anónima, de esta manera se garantizará su confidencialidad.

En estos momentos te estamos enviando el consentimiento informado vía email para que lo puedas revisar y firmar. Te agradecemos nuevamente tu participación.

### **5. Perfil**

Objetivo: conocer el perfil de los estudiantes y entablar un entorno de confianza.

- Cuéntanos un poco más de ti, actualmente ¿En qué ciclo de la Facultad te encuentras?
- ¿Cuántos cursos estás llevando? ¿Cuántas horas, aparte de las horas de clase, le dedicas a tus cursos?
- ¿Actualmente estás estudiando y trabajando?
- Cuéntanos un poco tu experiencia de trabajar y estudiar de manera remota, ¿Cómo te has adaptado a esta situación? ¿Cuáles son las principales dificultades?
- ¿Cómo es un día normal para ti en la cuarentena?

### **6. Percepción de la educación presencial**

- Cómo evalúas la educación presencial en los ciclos regulares
- Qué aspectos te generaban insatisfacción de la gestión de la experiencia en los ciclos presenciales

### **7. Situación antes de la cuarentena**

- Cuando decretaron el distanciamiento social obligatorio, ¿Dónde te encontrabas?
- ¿Pensabas que las clases empezarían con normalidad?
- ¿Te sentías preparado para empezar las clases virtuales? ¿Contabas con los recursos tecnológicos?
- ¿Estabas de acuerdo con empezar las clases de manera remota? ¿o apoyabas la postergación o suspensión del ciclo 2020-1?
- ¿Por qué motivos estabas en desacuerdo o de acuerdo?

#### **8. Situación durante la cuarentena**

- ¿Actualmente dónde te encuentras pasando la cuarentena?
- ¿Con quiénes estás?
- ¿Cuáles han sido los mayores retos para ti del distanciamiento social obligatorio?
- ¿Cómo estás manejando llevar clases online? ¿Cómo te organizas?
- ¿Consideras que has podido adaptarte bien a la nueva realidad de la educación?

#### **9. Consecuencias de la educación remota por emergencia**

- ¿Debido a que las clases son virtuales, has tenido o has considerado en retirarte de cursos?
- ¿Sientes que te has visto afectado negativamente por la implementación de la educación remota por emergencia?
- ¿Sientes que de alguna manera retrasa tu plan de estudios?
- ¿Cuál es tu percepción sobre la educación remota de emergencia? ¿Sientes que estás aprendiendo? ¿Por qué razones?
- ¿Consideras que ha perjudicado la calidad de la educación?
- ¿Sientes que la carga académica es mayor?

#### **10. Gestión de la experiencia de educación remota de emergencia**

- ¿Consideras que la enseñanza de los profesores es igual que en las clases presenciales?
  - ¿Consideras que los profesores están capacitados?
  - ¿Cuál es la dinámica con los profesores en tus clases?
  - ¿Cómo consideras la comunicación con los profesores? ¿Cuáles son los principales medios de comunicación?
  - ¿Consideras que el profesor se desentiende un poco de su rol como docente?
  - ¿Considera que los temas vistos en clase están de acorde a lo planteado en el syllabus?
  - ¿Cómo ha cambiado el sistema de evaluación?
  - ¿Consideras el sistema de evaluación apropiado?
  - ¿Has tenido inconvenientes con el sistema de evaluación?
- 
- ¿Cómo considera la comunicación con las oficinas administrativas?
  - ¿Consideras que están presentes?
  - ¿Sabes de algunas iniciativas realizadas por la FADE?
  - ¿De qué organizaciones?
  - ¿Has participado en algún taller, webinar, charla organizada por la FADE? ¿Cómo fue tu experiencia?
- 
- ¿Consideras adecuada la plataforma de educación virtual implementada por la PUCP?
  - ¿Consideras eficientes las plataformas de educación virtual?
  - ¿Has tenido problemas de conexión?
  - ¿Te parecen amigables?

- ¿Qué es lo que más ha cambiado en la experiencia de la educación virtual?

**11. Evaluación general**

- ¿Qué tan satisfecho estás respecto a la experiencia educativa implementada por la FADE en un contexto de emergencia?
- En general, ¿Cómo evalúas el servicio de educación virtual de emergencia?
- ¿Por qué razones?



## **ANEXO G: Encuesta a estudiantes**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO**

La presente investigación es conducida por Solenka Soto, Alexandra Valdivieso, Diego Talledo y asesorada por la Dra. Marta Tostes Vieira de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). Esta encuesta tiene por objetivo medir el nivel de satisfacción de los alumnos de la Facultad de Derecho de la PUCP sobre la experiencia de la educación virtual de emergencia. Los fines de la encuesta son académicos y la información será utilizada en el proyecto de tesis de pregrado de alumnos de la Facultad de Gestión de la PUCP. Su participación es totalmente voluntaria y puede decidir interrumpirla en cualquier momento, sin que ello genere cualquier perjuicio. Su identidad será tomada de manera anónima, de esta manera se garantizará su confidencialidad.

#### **1. Acepto participar**

Sí (CONTINUAR)

No (TERMINAR)

### **FICHA FILTRO Y PERFIL**

#### **2. Soy alumno de la Facultad de Derecho**

-Sí (CONTINUAR)

-No (TERMINAR)

#### **3. Ocupación**

-Estudio tiempo completo (CONTINUAR)

-Trabajo y estudio (CONTINUAR)

- Solo trabajo (TERMINAR)

#### **4. ¿En qué ciclo de estudios te encuentras actualmente?**

AL ENCUESTADO: En caso de ser híbrido, considera de qué ciclo estás llevando mayor número de créditos.

5to	1
6to	2
7mo	3
8vo	4
9no	5
10mo	6
11vo	7
12vo	8

**5. ¿Cuántos cursos estás llevando?**

1 o 2 cursos	1
3 o 4 cursos	2
5 o 6 cursos	3
Más de 6 cursos	4

**PERCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN PRESENCIAL**

En esta sección nos interesa conocer su percepción sobre la experiencia de la educación presencial de la FADE durante el ciclo regular. Como experiencia educativa nos referimos a todos los aspectos adicionales al servicio de educación en sí. Por tanto, considere en su respuesta también los espacios físicos de la facultad, el servicio administrativo, las actividades extra curriculares, la comunicación con los docentes, entre otros aspectos que usted considere relevantes.

**1. Cómo evalúa la experiencia educativa de la FADE durante el último ciclo presencial 2019-2**

Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno	N/A
----------	------	---------	-------	-----------	-----

## SITUACIÓN ANTES DE LA CUARENTENA

2. Antes de empezar el distanciamiento social obligatorio, ¿Contabas con los recursos (materiales, físicos, entre otros)?

	SI	NO
Dispositivos electrónicos (Laptop, tablet, computadora de mesa, celular)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conexión a internet (wifi o datos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Espacio físico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Materiales académicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. ¿Estabas de acuerdo con empezar las clases de manera remota?

-Sí (CONTINUAR)

-No (TERMINAR)

4. Si en la pregunta anterior respondiste “no”, ¿Por qué razón estabas en desacuerdo?

No tenía los recursos tecnológicos necesarios.	1
Consideraba que iba a ser un impedimento para mi aprendizaje.	2
Consideraba que la calidad educativa se vería afectada	3
Otra	4

## SITUACIÓN PERSONAL DURANTE LA CUARENTENA

5. ¿En qué departamento del país estuviste durante la cuarentena?

\_\_\_\_\_

6. ¿Dónde te encuentras pasando la cuarentena?

Casa familiar	1
Domicilio con roomates	2

Vivienda independiente (solo/a)	3
Otro	4

**7. ¿Consideras que tienes los recursos necesarios para estudiar a distancia?**

	SI	NO
Dispositivos electrónicos (Laptop, tablet, computadora de mesa, celular)		
Conexión a internet (wifi o datos)		
Espacio físico		
Materiales académicos		
Tiempo		

**8.Cuál de los recursos mencionados consideras que es el principal factor limitante para que puedas recibir el servicio educativo de manera satisfactoria.**

Dispositivos electrónicos (Laptop, tablet, computadora de mesa, celular)	1
Conexión a internet (wifi o datos)	2
Espacio físico	3
Materiales académicos (libros, separatas, cuadernos, etc)	4
Tiempo	5

**CONSECUENCIAS DE LA EDUCACIÓN REMOTA POR EMERGENCIA**

**1. ¿Qué tan de acuerdo estás con los siguientes enunciados?**

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
Debido a que las clases son virtuales he considerado y/o he tenido que retirarme de algunos cursos					
Considero que la educación virtual está retrasando mi plan de estudios.					

Considero que la educación virtual está obstaculizando mi aprendizaje					
Considero que el servicio educativo virtual no es igual al servicio presencial					
Considero que la carga académica es mayor en el ciclo virtual y mi rendimiento ha disminuido					

**EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DE LA EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE DERECHO**

**FACTOR 1**

	Muy en malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
Competencias de los docentes					
Retomo de las actividades					
Resolución de los problemas de los docentes					
Contribución de las actividades realizadas al aprendizaje					
Diseño del curso					
Materiales y recursos didácticos					
Orientación al estudiante					
Coherencia de la evaluación					
Amabilidad de los docentes					
Sistema de evaluación					

**FACTOR 2**

	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno

Resolución de problemas administrativos					
Facilidad para reclamar					
Resolución de problemas informáticos					
Simplicidad de trámites administrativos					
Amabilidad de los administrativos					
Cumplimiento de plazos administrativos					

### FACTOR 3

	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
Servicios complementarios					
Actividades sincrónicas					
Actividades asincrónicas					
Interacción entre estudiantes					

### FACTOR 4

	Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
Rapidez de navegación					
Conectividad a las plataformas					
Consistencia de la plataforma					
Navegabilidad dentro de las plataformas					

### EVALUACIÓN GENERAL DEL NIVEL DE SATISFACCIÓN

1. **¿Cómo evalúas el servicio de educación remota por emergencia brindado por la Facultad de Derecho?**

Muy malo	Malo	Regular	Bueno	Muy bueno
----------	------	---------	-------	-----------

2. **¿Qué tan satisfecho estás con la experiencia de educación remota por emergencia brindada por la Facultad de Derecho?**

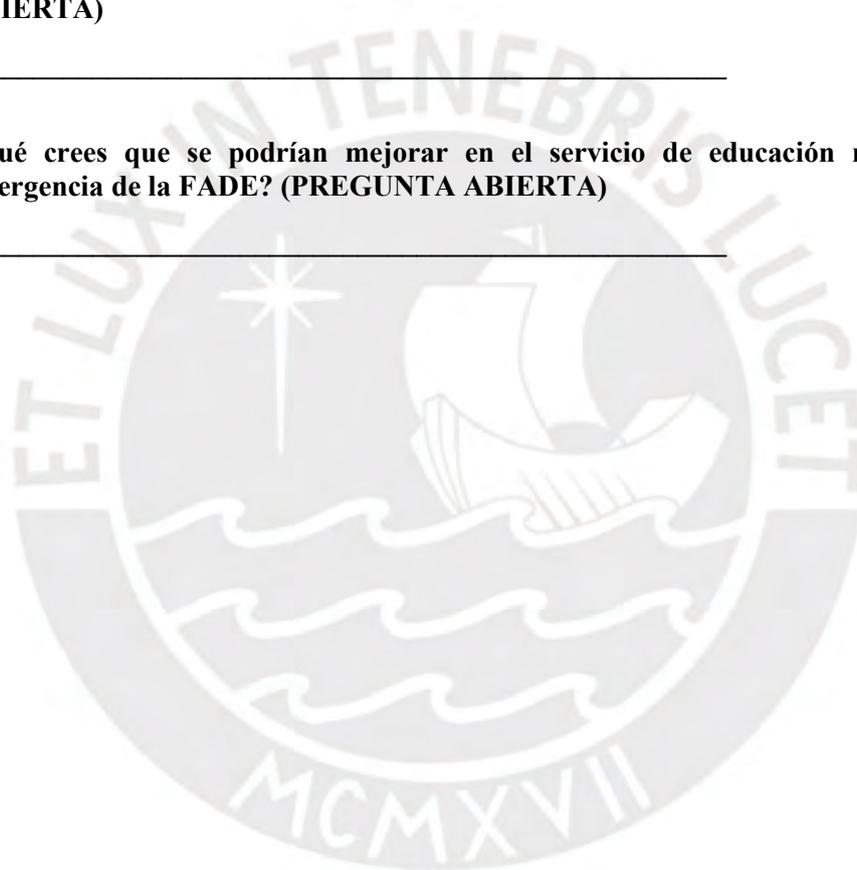
Muy insatisfecho	Insatisfecho	Neutral	Satisfecho	Muy satisfecho
------------------	--------------	---------	------------	----------------

3. **¿Cuáles son los aspectos que te causan mayor insatisfacción? (PREGUNTA ABIERTA)**

---

4. **¿Qué crees que se podrían mejorar en el servicio de educación remota por emergencia de la FADE? (PREGUNTA ABIERTA)**

---



## ANEXO H: Consentimientos Informados

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

La presente investigación, \_\_\_\_\_, será presentada para la obtención de la licenciatura en la Facultad de Gestión y Alta Dirección de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La realización está a cargo de los estudiantes firmantes abajo y cuenta con la asesoría y supervisión del docente \_\_\_\_\_.

El objetivo de contar con la información solicitada es \_\_\_\_\_, para lo cual se realizará una entrevista a \_\_\_\_\_. Dicha información, será dada a conocer de manera abierta al público en general al ser publicado el trabajo a través de la Biblioteca de la Universidad y de su repositorio virtual.

En ese sentido, agradeceremos ratificar su consentimiento en el uso y publicación de la información proporcionada. Para ello, le garantizamos que estos serán utilizados sólo para fines de investigación académica.

Agradecemos su apoyo.

\_\_\_\_\_  
Tesista 1  
Código PUCP

\_\_\_\_\_  
Tesista 2  
Código PUCP

\_\_\_\_\_  
Tesista 3  
Código PUCP

Yo \_\_\_\_\_, autorizo la utilización y publicación de los datos ofrecidos para la elaboración del trabajo de investigación académica \_\_\_\_\_. Asimismo, de acuerdo a las necesidades de la investigación, autorizo que se haga mención de mi nombre y de la organización en la cual me desempeño.

Atentamente,

\_\_\_\_\_  
Nombre  
Cargo  
DNI

## ANEXO I: Plan de trabajo 2020-1

Tabla II: Plan de trabajo 2020-1

Plan de trabajo	Mayo				Junio				Julio			
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12
Contacto con entrevistados	■											
Elaboración de guía de preguntas	■	■										
Entrevista al Dr. Del Mastro		■										
Entrevista a Kathrin Pfeifer			■									
Entrevista a Camila Swayne			■									
Transcripción de entrevistas			■	■								
Análisis de la información					■	■						
Elaboración de cuestionario					■							
Revisión de cuestionario					■		■					
Correcciones del cuestionario						■	■					
Aplicación del cuestionario							■	■				
Limpieza de la base de datos								■				
Análisis de la información									■	■		
Elaboración de conclusiones											■	■



## ANEXO J: Tendencias de digitalización de la educación virtual

Tabla J1: Tendencias de digitalización de la educación virtual

Tendencias basadas en las TIC	Descripción
E-learning	Es el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje basado en plataformas LMS (Learning Management System) totalmente virtuales o apoyados en medios tecnológicos combinándolos con sesiones presenciales, en este caso se denominaría b-learning.
B-learning	Combina las clases presenciales con las sesiones virtuales.
M-LEARNING o aprendizaje móvil	El desarrollo de dispositivos móviles y la accesibilidad a Internet que permiten, así como la extensión de su uso ha permitido que estas herramientas constituyan un medio más para acceder a la información, por lo que se identifica también como un soporte que puede permitir el acceso a recursos de aprendizaje.
Aprendizaje ubicuo	Los avances tecnológicos permiten una mayor flexibilidad posibilitando el acceso a los recursos desde cualquier lugar y dispositivo conectado a Internet. Este planteamiento facilita el desarrollo de nuevas estrategias aprendizaje.
Aulas virtuales	Se trata de un espacio, generalmente de la propia institución educativa, donde el profesorado puede incorporar materiales, actividades, espacios de comunicación y estrategias de evaluación para el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes.
Entornos personales de aprendizaje (ple)	Son aplicaciones web que permiten a los estudiantes gestionar sus propios recursos de aprendizaje construyendo un mapa de contenidos y recursos que le resultan de utilidad.
Flipped classroom	Es un nuevo planteamiento metodológico donde el profesor ofrece a sus estudiantes recursos de consulta para que los tengan a su disposición fuera del horario académico, de forma que cuando lleguen al colegio desarrollen actividades relacionadas con los recursos disponiendo de la ayuda del profesor como guía de su proceso de aprendizaje.
Mooc	(Massive Open Online Courses) Cursos Online Masivos y en Abierto. Muchas universidades se han sumado a plataformas donde se ofrecen cursos gratuitos de acceso masivo, como por ejemplo Coursera, Edx, Udacity, Uned Abierta, Miríada X.
Open badges	Es un sistema de reconocimiento y verificación de los aprendizajes y competencias que los usuarios adquieren a través de recursos en línea adscritos previamente al sistema Open Badges.
Microlearning	También conocido como microaprendizaje y consiste en la presentación de pequeñas unidades de contenido interconectadas y de actividades de corta duración. Esta modalidad está teniendo éxito en acciones formativas a través de telefonía móvil como es el aprendizaje de idiomas, informática o conocimientos procesuales.

**Tabla J1: Tendencias de digitalización de la educación virtual (continuación)**

<b>Tendencias basadas en las TIC</b>	<b>Descripción</b>
Webquest	Las webquest son una variante del aprendizaje por proyectos que se caracterizan por plantear a los estudiantes retos de investigación a través de la Red. Estos proyectos son guiados, en mayor o menor grado, a través de un entorno web estructurado que establece el problema o tarea a abordar, los recursos y procedimientos y el producto final.
Mundos virtuales	Los entornos de simulación en tres dimensiones permiten a los participantes interactuar accediendo a una plataforma a través de Internet de manera similar a como lo haría en un entorno real a través de avatares
Realidad aumentada	La realidad aumentada combina la imagen real superponiendo información o imágenes de elementos virtuales. Aplicada a la educación permite la interacción con el entorno real destacando a través de elementos virtuales aquellos aspectos que sean de especial interés para el aprendizaje
Gamificación o ludificación	Aplicación de connotaciones de juego a áreas no relacionadas directamente, lo que permite proponer retos a superar, generando motivación hacia la tarea propuesta. Se puede usar plataformas online para los juegos.
Entornos inteligentes adaptativos	Los denominados entornos de aprendizaje inteligentes o adaptativos están basados en la aplicación de la inteligencia artificial a la formación. Se caracterizan porque, en base a la elaboración de patrones de aprendizaje derivados del big data educativo, tienen la potencialidad de que los entornos formativos digitales se adaptan de modo continuado a las características de cada sujeto en función de su interacción y comportamiento con la tecnología.

## ANEXO K: Orientaciones generales para la virtualización de las IES, Perú, 2020

Tabla K1: Orientaciones generales para la virtualización de las IES, Perú, 2020

Orientaciones generales	Descripción
Planificación académica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La continuidad del servicio educativo supone la planificación de las actividades académicas durante el periodo de suspensión de clases y actividades lectivas presenciales, a efectos de aprobar una modificación del calendario académico, reprogramación y/o un plan de recuperación de clases respectivas o la adaptación no presencial respecto de uno o más cursos.</li> </ul>
Desarrollo de la prestación del servicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acordada la adaptación no presencial, la universidad, respecto del servicio educativo realiza lo siguiente:</li> <li>• Verifica que los estudiantes cuenten con las herramientas tecnológicas y equipos que les permitan acceder al aprendizaje virtual. La universidad brinda alternativas de atención respecto de aquellos alumnos que no cuenten con las herramientas necesarias para recibir el servicio virtualizado.</li> <li>• Realiza el seguimiento y monitoreo de la prestación del servicio virtualizado por parte de los docentes, asimismo, orienta, capacita y monitorea las acciones de planificación académica.</li> <li>• Revisa, adecua y/o adapta el contenido del sílabo de los cursos para asegurar la pertinencia de las actividades a desarrollar de manera virtual.</li> <li>• Elabora una guía de aprendizaje que oriente respecto a lo que se quiere lograr, el uso de la plataforma educativa y sus herramientas respectivas, las actividades a realizar, la organización del tiempo, metodologías y sistema de evaluación</li> <li>• Considera objetos de aprendizaje idóneos, tales como: Presentaciones multimedia de contenidos (videos, audios, etc.) Desarrollo de contenidos usando diversas metodologías, mediante archivos multimedia.</li> <li>• Fortalece las competencias digitales de los docentes o personal de apoyo de labores y brinda orientaciones a los estudiantes para el uso adecuado de las herramientas virtuales propias de su plataforma o aula virtual.</li> <li>• Brinda cursos de inducción, soporte y apoyo a los estudiantes, a fin que puedan acceder a los contenidos del curso virtualizado.</li> <li>• Respecto de los docentes, verifica lo siguiente: Cuenten con la debida preparación para brindar el servicio educativo superior universitario de manera virtualizada, estableciendo el proceso de aprendizaje que considere los objetivos, las actividades académicas teóricas o prácticas a realizarse de forma no presencial, su duración y metodología de aprendizaje, los recursos educativos físicos o digitales que se encuentran disponibles para su ejecución.</li> <li>• Implementen estrategias de seguimiento y acompañamiento a los estudiantes universitarios brindando retroalimentación que permita que los estudiantes puedan reconocer sus logros, así como aquellos aspectos a mejorar.</li> </ul>

**Tabla K1: Orientaciones generales para la virtualización de las IES, Perú, 2020 (continuación)**

Orientaciones generales	Descripción
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adapten de forma no presencial las evaluaciones a fin de acreditar los aprendizajes requeridos y, además, se evite la copia, el plagio, la suplantación o el fraude.</li> <li>• Conozcan el uso de la plataforma virtual elegida para la provisión del servicio educativo.</li> <li>• Cuenten con acceso disponible a bibliotecas digitales reconocidas.</li> </ul>
<p>Recomendaciones relacionadas al ejercicio docente respecto de la adaptación no presencial</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar las competencias que desarrolla el curso: conocer las competencias a las que el curso está vinculado y los contenidos a impartir, para organizar las unidades y sesiones que deberá desarrollar el docente.</li> <li>• Diseñar la estructura para cada una de las unidades que componen el curso El diseño de las unidades considera actividades con recursos didácticos idóneos. Las exposiciones de contenidos pueden ser grabadas mediante videos que pueden publicarse en el entorno virtual o alternativamente convocar sesiones sincrónicas a las que los estudiantes deberán tener acceso</li> <li>• Presentar el curso y su organización</li> <li>• Generar un clima de confianza mediante un diálogo asertivo es fundamental para provocar interés en los estudiantes y asegurar una participación activa.</li> <li>• Desarrollar las actividades a través de una plataforma virtual: Explorar las posibilidades de adaptación no presencial del curso, tanto de forma asíncrona como síncrona y considerar los tiempos y el espacio de entrega en la plataforma, tomando en cuenta la conectividad y acceso a las tecnologías de la información de sus estudiantes. El foro es un espacio para actividades que no requieren realizarse de forma síncrona y que permiten valorar de forma detallada los aportes y desempeños de cada estudiante, a partir de las propuestas docentes. Las actividades con simuladores, laboratorios virtuales o remotos son relevantes para una experiencia significativa en el estudiante. Un componente fundamental es la claridad en el acompañamiento al alumno para realizar cada una de las actividades propuestas.</li> <li>• Evaluar las actividades virtualizadas: Determinar el tipo de evidencia que se tomará en cuenta para las evaluaciones y la manera más efectiva y eficaz para hacerlo. Es importante que ésta guarde relación con el logro final del curso y las competencias a las que está vinculado.</li> </ul>

**Tabla K1: Orientaciones generales para la virtualización de las IES, Perú, 2020 (continuación)**

Orientaciones generales	Descripción
De la comunicación a los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante la suspensión de las clases y actividades lectivas presenciales, la universidad debe informar a sus estudiantes respecto a lo siguiente:</li> <li>• La modificación del calendario académico, así como el plan de recuperación de clases.</li> <li>• La planificación establecida respecto de la adaptación no presencial de los cursos, según el calendario académico, precisando lo concerniente a la recuperación de clases prácticas y teóricas que correspondan.</li> <li>• La cantidad de horas de dedicación que se requieren para concretar el total de actividades del curso virtualizado.</li> <li>• La plataforma virtual a través de la cual se proveerá el servicio educativo, así como otras medidas dispuestas para la adaptación no presencial de los cursos.</li> </ul>

Adaptado de MINEDU (2020)



## ANEXO L: Dimensiones para la evaluación del aprendizaje digital

Tabla L1: Dimensiones para la evaluación del aprendizaje digital

Dimensiones	Descripción
Control del alumno	Este enfoque está basado en los ajustes que el alumno debe realizar a su aprendizaje, para que se adapten a la concepción del maestro de la mejor manera para aprender los materiales de estudio.
Actividad del alumno	El profesor en este caso se presenta como un facilitador, el cual otorga los materiales de estudio y un poco de información básica. El alumno con los recursos obtenidos es independiente de seguir ahondando en su aprendizaje.
Aprendizaje cooperativo/colaborativo	El aprendizaje colaborativo/cooperativo es un medio de aprendizaje muy eficiente a través de los medios digitales, en los cuales es muy frecuente los trabajos en grupo, se comparte información a través de foros o grupos de discusión. Este aprendizaje se basa en trabajar en grupos para alcanzar objetivos de aprendizaje en común.
Orientación a objetivos	El aprendizaje está orientado a cumplir metas y objetivos, éstos deben ser expuestos, por parte del profesor, de manera clara. Los mejores resultados se alcanzan cuando los objetivos del profesor y alumnos, están fuertemente relacionados.
Aplicabilidad	El material de trabajo aprendido por el alumno, debe ser acorde a las necesidades del mercado para ser aplicados. Los conocimientos aprendidos deben estar en la condición de ser aplicados en distintos contextos. Un método muy efectivo de poner en práctica los conocimientos adquiridos, es el aplicar los nuevos conocimientos a través de tareas.
Valor añadido	Una situación de aprendizaje normal es el que se da a través de las aulas, con trabajos individuales o grupales. Al hablar de valor añadido es cuando se utilizan complementos para reforzar el aprendizaje como es el caso de utilizar computadoras o material digital que puedan generar un mayor impacto en el aprendizaje del alumno.
Motivación	La motivación es uno de los factores más importantes en el aprendizaje. Existen tipos de motivación. Un alumno con motivación intrínseca es aquel, que le gusta el tema de estudio y por eso se esfuerza en aprenderlo. Un alumno con motivación extrínseca busca obtener mejores resultados que los demás, sacar mejores notas o evitar el reprobado un curso. Un alumno con motivación contextual depende de muchos factores en el contexto en el que se encuentre como la etapa de vida, la situación sentimental, entre otros factores
Valoración del conocimiento previo	Los materiales de enseñanza al alumno presumen que el alumno ya posee un conocimiento previo en el tema, dicho conocimiento es muy importante para que el alumno relacione lo que ya conoce con los conocimientos nuevos que va adquirir.
Flexibilidad	Flexibilidad en el aprendizaje consiste en que el material de trabajo contiene diversas tareas. Es de conocimiento que todos los alumnos no tienen el mismo nivel de aprendizaje ni la misma facilidad de aprender nuevos temas. Es por eso que la flexibilidad es importante pues le otorga variantes a los distintos alumnos para que aprendan a su ritmo y sobre los enfoques que más llaman su atención.

**Tabla L1: Dimensiones para la evaluación del aprendizaje digital (continuación)**

Dimensiones	Descripción
Feedback	La retroalimentación es parte muy importante en el aprendizaje, esta debe motivar a los alumnos a que sigan aprendiendo. La retroalimentación inmediata dada a través de computadoras ayuda a tener un comentario del avance de lo aprendido en tiempo real, lo cual es muy valorado por los estudiantes pues les permite saber si es que van por el sendero correcto al realizar sus actividades de aprendizaje.



# ANEXO M: Malla curricular FADE PUCP, 2018

Tabla M1: Malla curricular FADE PUCP, 2018

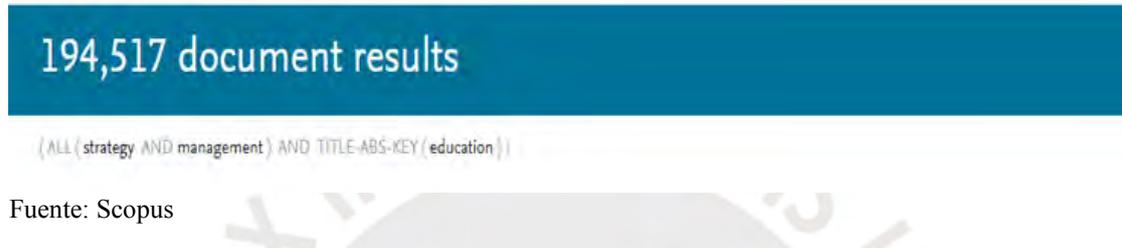
MALLA CURRICULAR															
Área	2do nivel Teoría Derecho	c8	3do nivel Teoría Derecho	c8	4to nivel Teoría Derecho	c9	5to nivel Teoría Derecho	c8	6to nivel Teoría Derecho	c9	7mo nivel Teoría Derecho	c10	8vo nivel Teoría Derecho	c11	Total
<b>Civil</b>	Instituciones del derecho privado	3	Realce	3	Comercio	3	Obligaciones	5	Responsabilidad civil	3	Sucesiones	2			25
<b>Sistema de justicia y relación de conflicto</b>	Teoría del conflicto y mecanismos de solución	2	Sistema de justicia y funcionamiento constitucional del proceso	4					Postulación del proceso	3	Teoría de la prueba	2	Derecho procesal penal	3	18
<b>Teoría y Filosofía del Derecho</b>	Introducción a las ciencias jurídicas	5			Argumentación jurídica	2			Filosofía del derecho	3					10
<b>Integración, Interdisciplinariedad y Derecho comparado</b>	Sistema Romano Germano y Derecho Anglosajón	2	Psicología y Derecho o Economía y Derecho (o Antropología o Sociología)	1					Curso integrador 1	3			Curso integrador 2	5	14
<b>Destrezas</b>	Comunicación eficaz	2													2
<b>Mercantil</b>			Derecho comercial	2	Instituciones del derecho mercantil	4	Societarias económicas	3							9
<b>Penal</b>			Instituciones del derecho sancionador	2	Teoría del delito	3	Delitos contra la vida, el cuerpo, la salud, el honor, el patrimonio y la libertad	5			Elegir uno de los cursos: -Curso común de administración pública o -Derecho penal económico	2			10
<b>Laboral</b>					Derecho laboral general	4	Derecho laboral especial	3							7
<b>Tributario</b>							Derecho tributario general	3	Derecho tributario Impuesto a la Renta e Impuesto General a las Ventas	4					7
<b>Constitucional</b>	Derecho Constitucional I	3	Derecho fundamentalista e institucional (constitucional)	4											7
<b>Ética y responsabilidad profesional</b>	Actividad motiva de abogado y excelencia profesional	1					Ética y responsabilidad profesional	5							4
<b>Internacional</b>									Derecho internacional público	3			Derecho internacional privado	3	9
<b>Administrativo</b>					Derecho administrativo I	3	Derecho administrativo II	3					Derecho Humanas	3	9
<b>Responsabilidad social</b>													Clinica jurídica y responsabilidad social	3	3
<b>Curso de investigación</b>											Seminario de investigación jurídica	2		Análisis en investigación	1 3
<b>Cursos obligatorios</b>	10		11		22		21		18		9		15		119
<b>Actividades</b>	1		3		3		3		0		0		0		1
<b>Cursos electivos</b>	0		0		0		0		0		Electivos 1, 2, 3 y 4	11	0	Electivos 5, 6, 7, 8 y 9	15 26
<b>Cursos integradores</b>	0		0		0		0		Integrador 1	3	0		Integrador 2	3	6
<b>Cursos optativos</b>	0		3		0		0		0		0		0		3
<b>Seminarios de integración</b>	0		0		0		0		0		0		Seminario de integración I	3	3
<b>Total de créditos</b>	21		30		31		31		21		21		21		119 108
<b>Total Acumulativo</b>	21		41		82		84		105		126		147		166 108
<b>Cursos obligatorios</b>	6		6		7		7		6		4		5		42
<b>Actividades</b>	1		0		0		0		0		0		0		1
<b>Cursos electivos</b>	0		0		0		0		0		4		0		9
<b>Cursos integradores</b>	0		0		0		0		1		0		1		2
<b>Cursos optativos</b>	0		1		0		0		0		1		0		3
<b>Seminarios de integración</b>	0		0		0		0		0		0		0		2
<b>Total de cursos</b>	6		7		7		7		7		9		7		58
<b>Total Acumulativo</b>	6		13		22		29		36		45		52		69 58



## ANEXO N: Informe Bibliométrico

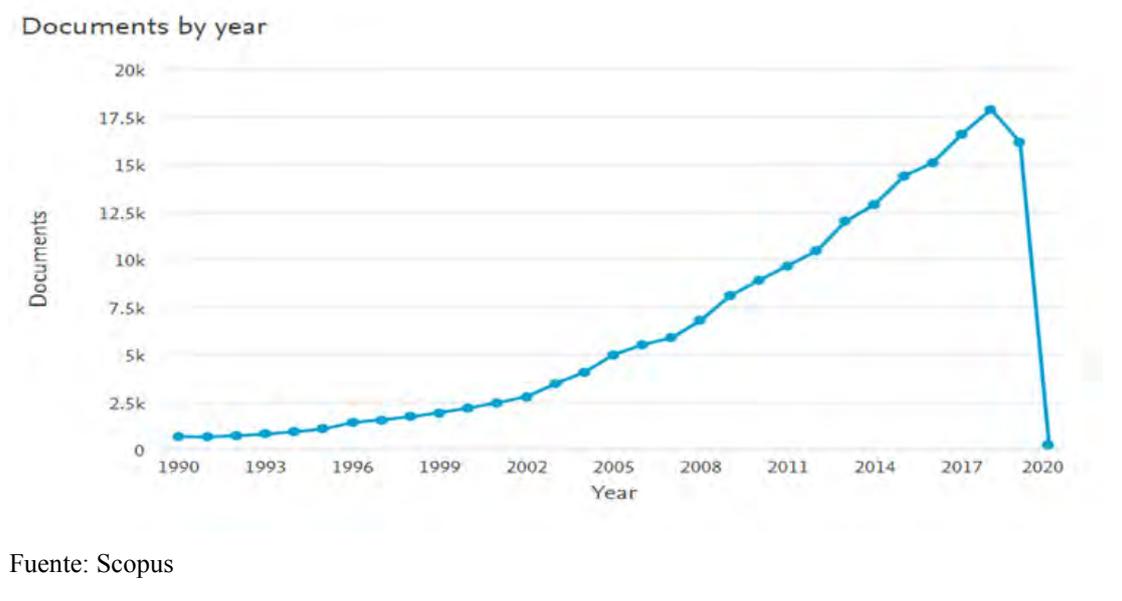
En base al tema de investigación “La gestión de la experiencia de la educación remota por emergencia y el nivel de satisfacción de los estudiantes de pre-grado. Caso: Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú”, se han identificado tres ejes centrales en la investigación. En relación al primer eje de la investigación, el cual se relaciona con la gestión estratégica, se realizó la búsqueda en Scopus de las palabras clave: ESTRATEGY MANAGEMENT AND EDUCATION, lo cual arrojó un resultado de 194,517 documentos.

**Figura O1: Número de publicaciones del Estrategy Management**



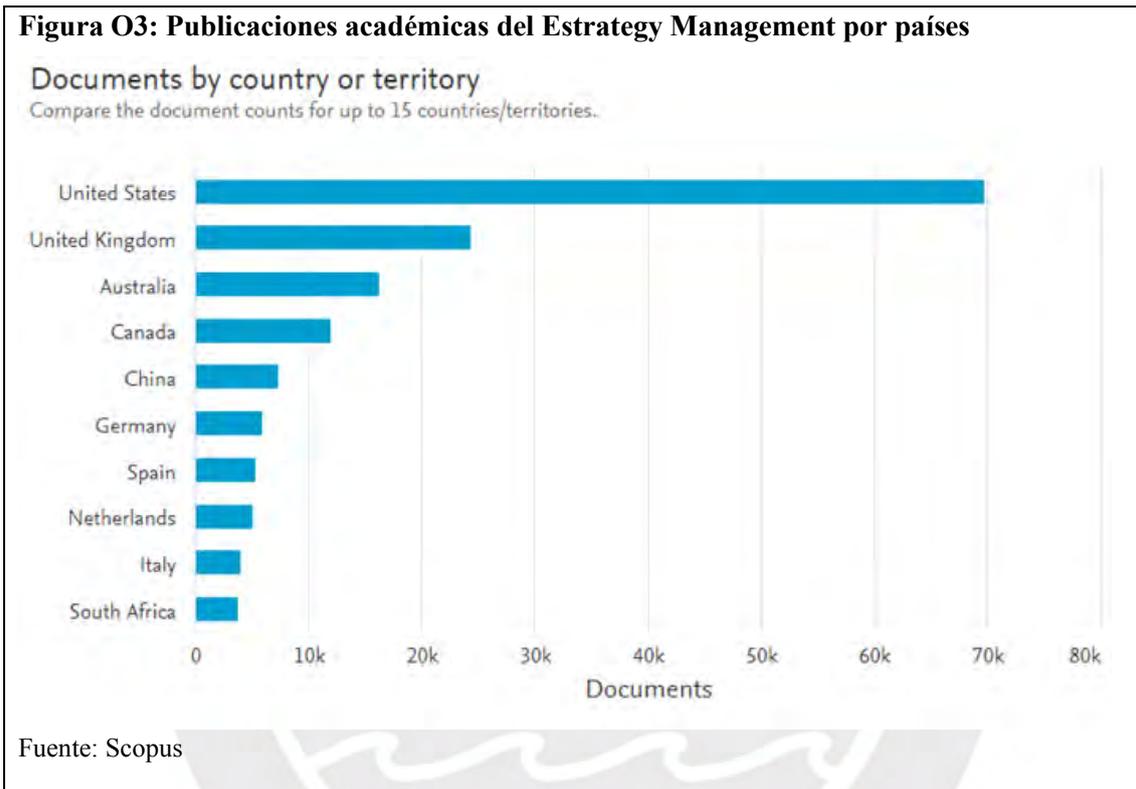
Al realizar la búsqueda de las publicaciones relacionadas al tema de Estrategy Management, se obtuvo este número de publicaciones encontradas donde se filtró los documentos por año, teniendo un rango de años desde 1990 hasta la actualidad, dando como resultado el siguiente gráfico:

**Figura O2: Publicaciones académicas del Estrategy Management por año**



El gráfico muestra que en los últimos años han aumentado el número de publicaciones en relación al tema, siendo el año con mayor número de publicaciones el 2017 con 17,500 artículos aproximadamente. Por tanto, se cuenta con información actualizada.

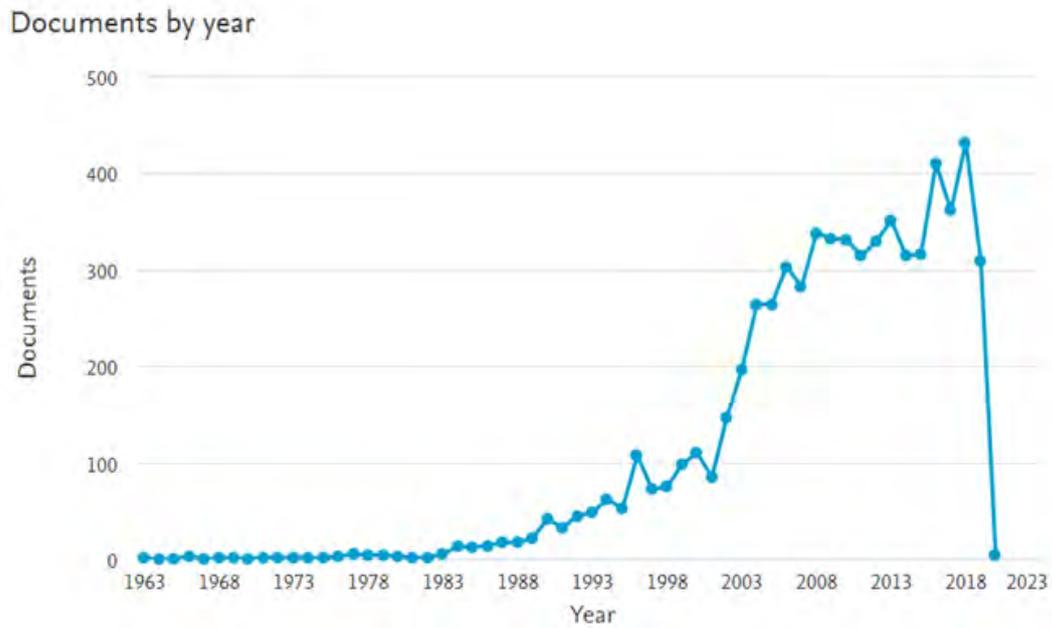
En relación a los países con mayor publicación de artículos, el siguiente gráfico muestra que dentro del ranking de países no aparece ningún país de Latinoamérica, por lo cual no se cuenta con información aplicada al contexto.



En segundo lugar, tenemos al eje de la gestión de la experiencia, en inglés, Customer Experience Management, concepto que se basa en el marketing de experiencias. Como criterio para filtrar la información, se tomó en cuenta el año de publicación, dándole prioridad a publicaciones más actuales.

Para el concepto de CEM, se encontraron 6560 documentos en la base de datos Scopus. Los gráficos analizados son los siguientes:

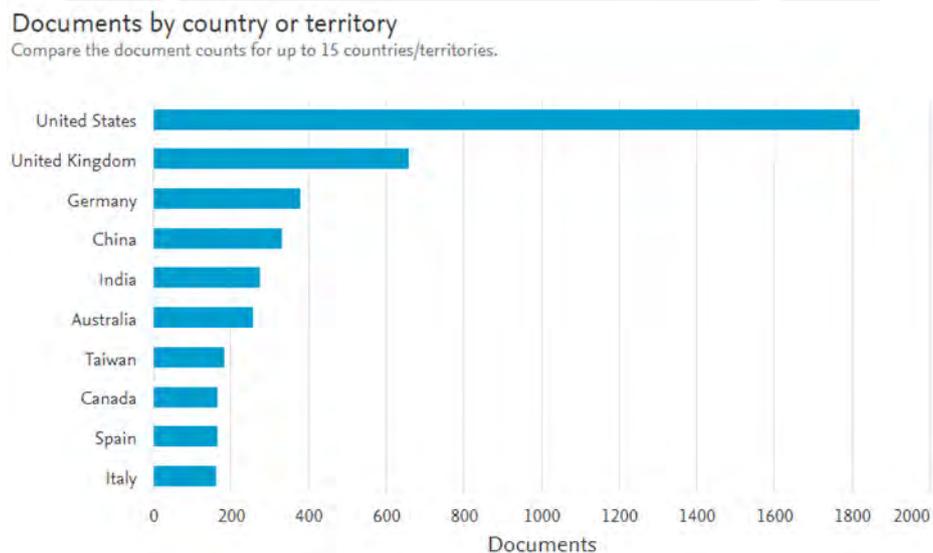
**Figura O4: Número de publicaciones académicas del CEM**



Fuente: Scopus

En base al gráfico, se observa que el número de publicaciones académicas sobre el tema ha crecido a lo largo de los últimos años, a partir de inicios del siglo XXI, lo cual muestra la relevancia que ha tomado el concepto en los últimos años.

**Figura O5: Número de publicaciones académicas del CEM**

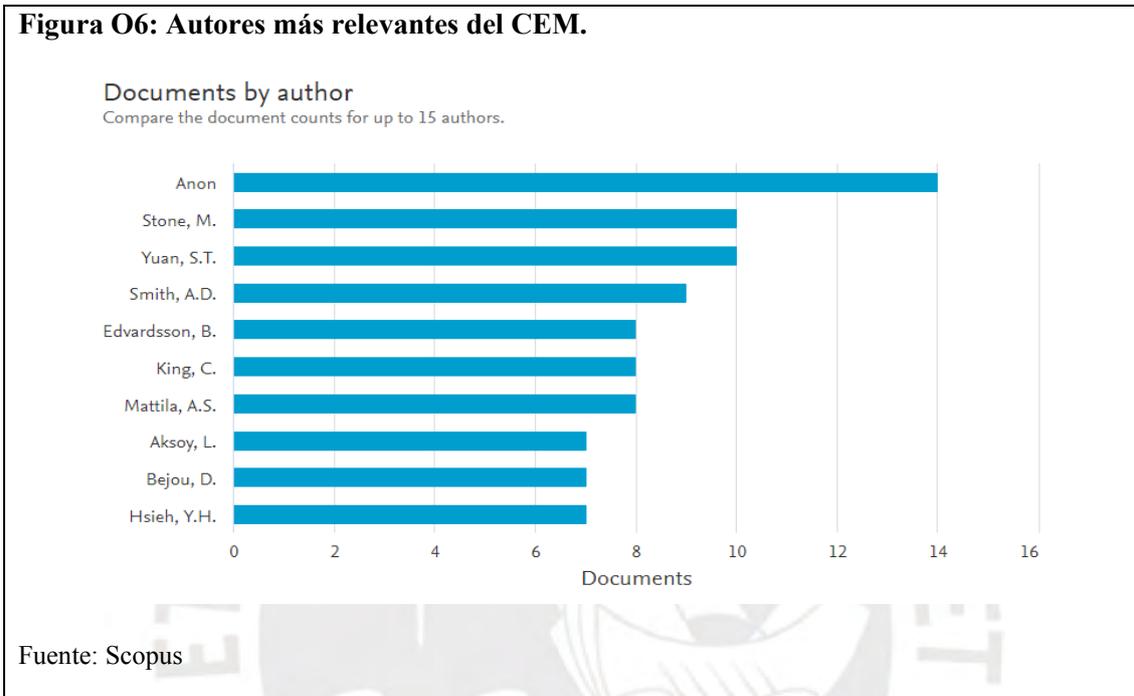


Fuente: Scopus

El gráfico anterior muestra el número de publicaciones según los países de mayor publicación. Se observa que la mayoría de documentos han sido publicados por Estados Unidos e Inglaterra, también hay publicaciones en países del continente asiático y europeo. Sin embargo, no se evidencia publicaciones en países de Latinoamérica.

A continuación, se muestran los autores más relevantes, según Scopus, sobre el tema.

**Figura O6: Autores más relevantes del CEM.**

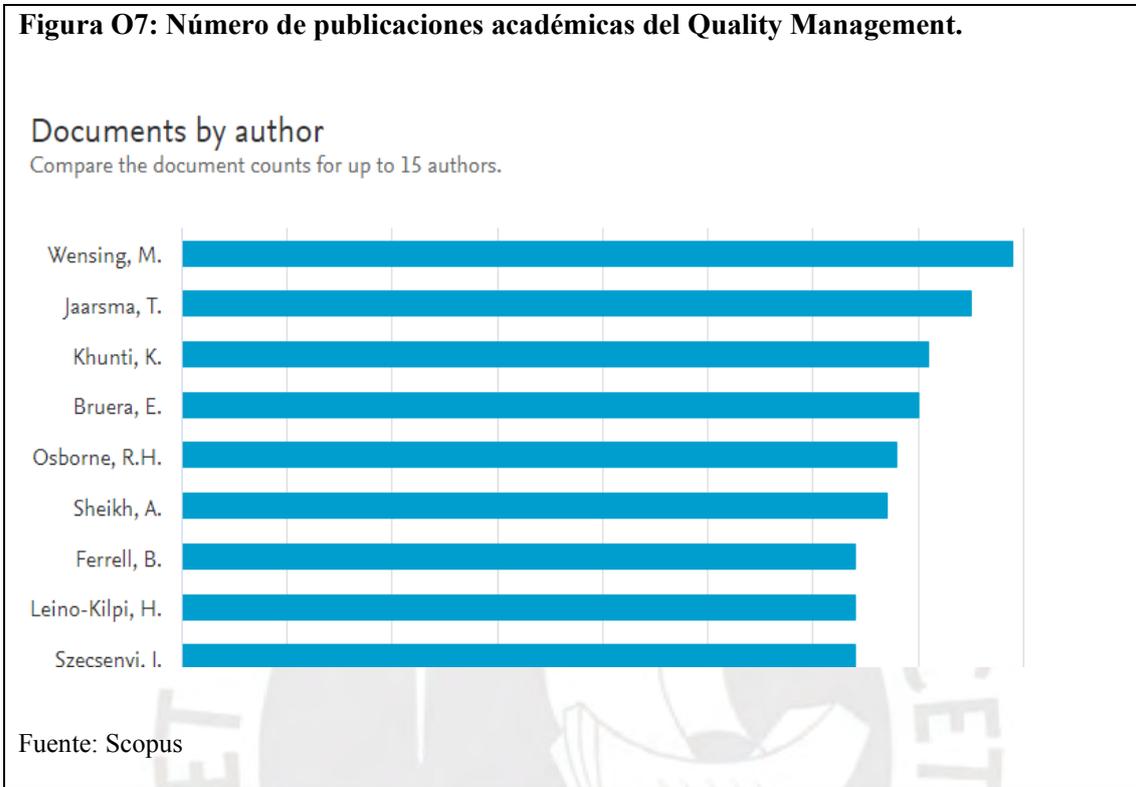


El gráfico muestra que Anon es el autor con mayor número de publicaciones. Sin embargo, sus documentos no han sido citados. Cabe resaltar que la mayoría de estos documentos han sido publicados el siglo pasado, por lo tanto, se descartó al autor y se realizó un análisis de las publicaciones de los otros autores. En base a esto, se seleccionó al autor Edvaersson por tres motivos: en primer lugar, todas sus publicaciones son del siglo XXI. En segundo lugar, el número de citas del autor es alto, lo cual indica que ha sido un referente para otros autores. Por último, sus publicaciones tienen un carácter más amplio del concepto, lo cual nos permitirá plasmarlo en el contexto seleccionado.

La principal limitación en la búsqueda de información fue encontrar un texto académico referencial para el tema de investigación, debido a que no existen muchos referentes en el tema ni publicaciones centradas en la realidad peruana. Por ende, el reto será encontrar bibliografía adecuada que se pueda aplicar en el contexto seleccionado.

Finalmente, el tercer eje se basa en la gestión de calidad. Para esta investigación se relaciona al término Quality Management and Education, la búsqueda de información se realizó usando como filtro a los documentos más actuales (desde 1990) y arrojó los siguientes datos:

**Figura O7: Número de publicaciones académicas del Quality Management.**



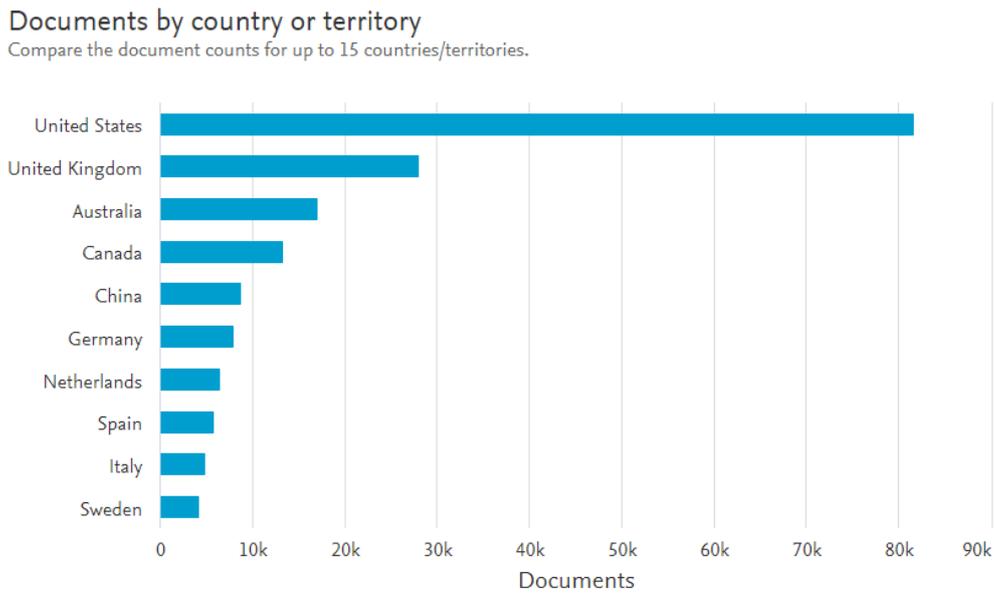
En base a la figura anterior, se observa el número de publicaciones académicas relacionadas al concepto de Quality Management y educación, en los últimos años.

**Figura O8: Cantidad de documentos de Quality Management por año**



Según el gráfico, la bibliografía respecto al tema de Quality Management ha aumentado en los últimos años, lo que nos dice que es un tema con mayor relevancia en los últimos años y por lo que hay información actualizada del tema, correspondiente en su mayoría a la última década.

**Figura O9: Documentos de Quality Management por territorio.**



Fuente: Scopus

El gráfico anterior muestra la cantidad de publicaciones por país. Se observa que la mayoría de publicaciones son de Estados Unidos, seguido por Inglaterra y Australia. Por tanto, se puede concluir que la información no se centra en estudios realizados en Latino América, evidenciando la falta de bibliografía aplicada al contexto.

**Figura O10: Documentos de Quality Management por autor.**



El gráfico anterior muestra los autores con mayor número de publicaciones. Como se observa, existe una distribución equitativa en cuanto a las publicaciones de los autores sobre el tema de Quality Management, sin embargo, el autor con mayor número de publicaciones es Wensing, M.

A finales del año 2019 e inicios del año 2020, el mundo se vio afectado por un mortal virus, conocido como COVID-19. Este virus, promovió que la OMS lo catalogara como una pandemia a nivel mundial y pusiera en alerta a todos los países del mundo. Debido a esto, muchas casas de estudio de todos los niveles educativos optaron por el cierre temporal o permanente de sus centros educativos. Hoy en día, muchas casas de estudio han adoptado una nueva modalidad educativa, conocida como la educación remota por emergencia, modalidad que nació tras la aparición del COVID-19 y posterior cierre de las casas de estudio, como medida de solución rápida.

**Figura O11: Número de publicaciones académicas de la educación remota por emergencia.**



Fuente: Google Scholar

Para el concepto de educación remota por emergencia, se encontraron 16,200 artículos con títulos relacionados a este concepto. La mayoría de estos artículos, por no decir todos, son del año 2020 y se encuentran relacionados al tema de la virtualización de las clases a causa del COVID-19 y a la cuarentena establecida por muchos países del mundo.

