

ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DE EVIDENCIAS DEL CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DE LA EXPERIENCIA ACADÉMICA REMOTA (QSEA-R)

ADAPTAÇÃO E EVIDÊNCIAS DE VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO COM A EXPERIÊNCIA ACADÊMICA REMOTA (QSEA-R)

ADAPTATION AND VALIDATION EVIDENCE OF THE QUESTIONNAIRE OF SATISFACTION WITH THE REMOTE ACADEMIC EXPERIENCE (QSEA-R)

Lauro Lopes PEREIRA-NETO¹

Ana Amália Gomes Barros Torres. FARIA²

Leandro Silva ALMEIDA³

RESUMEN: El estudio investigó las evidencias de validez de la adaptación a la realidad pandémica del Cuestionario de Satisfacción de la Experiencia Académica (QSEA-R). 365 estudiantes matriculados en el Enseñanza remota de emergencia (ERE) de cursos de educación superior en el Instituto Federal de Alagoas participaron en el estudio de enfoque cuantitativo. Los resultados confirmaron las cualidades métricas en términos de validez de la estructura interna y confiabilidad del cuestionario. La pandemia del COVID-19 intensificó las desigualdades y agravó la condición de vulnerabilidad social de los estudiantes quienes, a pesar de reportar una infraestructura digital insatisfactoria, evaluaron como positiva la adopción de la ERE, creyeron en la integración de experiencias vividas en el contexto de la pandemia y expresaron perspectivas positivas de empleabilidad y éxito profesional. Se concluyó que el QSEA-R representa un importante instrumento para predecir la (in)satisfacción académica, contribuyendo así a la evaluación de la eficacia institucional.

PALABRAS CLAVE: Educación superior. Satisfacción académica. Enseñanza remota de emergencia. COVID-19. Éxito académico.

RESUMO: O presente estudo investigou a evidência de validade da adaptação à realidade pandêmica do Questionário de Satisfação com a Experiência Acadêmica (QSEA-R). Participaram do estudo de abordagem quantitativa 365 estudantes matriculados no ensino remoto emergencial (ERE) dos cursos superiores do Instituto Federal de Alagoas. Os resultados confirmaram as qualidades métricas em termos de validade da estrutura interna e de fidedignidade do questionário. A pandemia da COVID-19 intensificou desigualdades e agravou a condição de vulnerabilidade social dos estudantes, que, apesar de relatarem

¹ Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Maceió – AL – Brasil. Profesor de Educación Superior. Departamento de Educación Superior. Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación, especialidad de Psicología de la Educación (UMinho/Portugal). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9429-0798>. E-mail: lauro.pereira@ifal.edu.br

² Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Maceió – AL – Brasil. Psicólogo. Departamento de Asistencia Estudiantil. Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación, especialidad de Psicología de la Educación (UMinho/Portugal). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4096-0041>. E-mail: ana.faria@ifal.edu.br

³ Universidad de Minho (UMinho), Braga – Portugal. Profesor del Instituto de Educación. Doctor en Psicología, especialidad en Psicología de la Educación (UP/Portugal). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0651-7014>. E-mail: leandro@ie.uminho.pt

ausência de uma infraestrutura digital satisfatória para o estudo remoto, avaliaram como satisfatória a implantação do ERE, acreditavam na integração das experiências vivenciadas no contexto pandêmico e expressaram perspectivas positivas de empregabilidade e êxito profissional. Concluiu-se que o QSEA-R representa um importante instrumento preditor da (in)satisfação acadêmica, contribuindo, desta forma, na avaliação da eficácia institucional.

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino superior. Satisfação acadêmica. Ensino remoto emergencial. COVID-19. Sucesso acadêmico.*

ABSTRACT: *This study investigated the evidence of validity of the adaptation to the pandemic reality of the Academic Experience Satisfaction Questionnaire (QSEA-R). A total of 365 students enrolled in the Emergency Remote Teaching (ERE) of higher education courses at Instituto Federal de Alagoas participated in the quantitative approach study. The results confirmed the metric qualities in terms of validity of the internal structure and reliability of the questionnaire. The COVID-19 pandemic intensified inequalities and aggravated the condition of social vulnerability of students who, despite reporting an unsatisfactory digital infrastructure for remote study, evaluated the adoption of the ERE as positive, believed in the integration of experiences lived in the pandemic context and expressed positive prospects for employability and professional success. It was concluded that the QSEA-R represents an important instrument for predicting academic (dis)satisfaction, thus contributing to the evaluation of institutional efficacy.*

KEYWORDS: *Higher education. Academic satisfaction. Emergency remote teaching. COVID-19. Academic success.*

Introducción

En Brasil y en todo el mundo, varios estudios relacionados con la Psicología de la Educación han señalado sus puntos de vista en la investigación de la satisfacción de los estudiantes con la experiencia académica en la Educación Superior (ES), con el fin de identificar los factores que pueden desencadenar el fracaso académico y la propensión al abandono (AMBIEL; BARROS, 2018; CAMPIRA; BULAQUE; ALMEIDA, 2021; OSTI *et al.*, 2020a; OSTI *et al.*, 2020b; OSTI; ALMEIDA, 2019; SUEHIRO; ANDRADE, 2018). Considerada una construcción multidimensional, la satisfacción académica se ve afectada por varias áreas de la experiencia educativa, como la calidad de la enseñanza, el currículo, la relación con profesores y colegas, las instalaciones y recursos ofrecidos por la universidad (OSTI *et al.*, 2020b; SUEHIRO; ANDRADE, 2018). En estas condiciones, su investigación es un elemento fundamental en la evaluación de la eficacia institucional y los contextos educativos implicados en el proceso de adaptación académica de los estudiantes de la ES.

Tradicionalmente, de los estudiantes que ingresan a la ES, se espera una rápida adaptación al nuevo contexto social y académico que experimentan, hecho que no siempre ocurre sin conflictos y dificultades que ocurren para esto (ARAÚJO, 2015; BRITO; CAMPOS, 2019; CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2021; FARIA; ALMEIDA, 2020; NHACHENGO; ALMEIDA, 2020; PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021). En el curso de este proceso, es responsabilidad de los estudiantes comprender las normas y valores de la universidad o instituto al que asisten, desarrollar la capacidad de tratar, a menudo, con la separación afectiva de la familia y / o amigos de la adolescencia, para adquirir mayor autonomía en las decisiones diarias y en las decisiones relacionadas con su carrera, gestionar nuevas relaciones interpersonales con colegas y profesores, además de asimilar nuevos métodos de enseñanza y evaluación (ALMEIDA, 2007; BACAN; MARTINS; SANTOS, 2020; CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2021; FARIA; ALMEIDA, 2021; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021; PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021).

En la búsqueda de aliviar las dificultades y conflictos de los estudiantes y promover una adaptación académica exitosa, las instituciones de ES, a lo largo de los años, han entendido la necesidad de identificar los factores – desarrollo social, personal, interpersonal, emocional e institucional – que pueden influir en el proceso de adaptación, satisfacción y, consecuentemente, la permanencia o abandono en la universidad. Esto se debe a que, cuando – los estudiantes – son garantizados – por las instituciones educativas – políticas de inserción, inclusión y alojamiento de acuerdo a sus necesidades, al mismo tiempo se promueven las condiciones estructurales para una mejor adaptación, participación y rentabilidad académica de estos estudiantes (CASANOVA; BERNARDO; ALMEIDA, 2021; OSTI *et al.*, 2020b; OSTI *et al.*, 2020a; OSTI; ALMEIDA, 2019).

Hoy en día, con la aparición de la pandemia de COVID-19, se han sumado a las dificultades tradicionales de adaptación académica muchas otras resultantes de las restricciones causadas por el aislamiento social. De repente, las clases presenciales fueron reemplazadas por *clases en línea*, con elementos similares a los utilizados por la Educación a Distancia (EaD), como el uso de plataformas digitales y entornos virtuales de aprendizaje, materiales para el formato *e-learning* (aprendizaje virtual), videoconferencias y reuniones sincrónicas y asincrónicas (GUSSO *et al.*, 2020; PAULO; ARAÚJO; OLIVEIRA, 2020).

Con la adopción del modelo de Educación Remota de Emergencia (ERE) en las instituciones ES de Brasil, los estudiantes no solo tuvieron que adaptarse al modelo de aprendizaje a distancia, sino que tuvieron que superar nuevos desafíos, ya que: las relaciones

interpersonales comenzaron a aparecer digitalmente; el proceso de evaluación ha sufrido cambios significativos y las estrategias de enseñanza y aprendizaje han tenido que adaptarse a las relaciones mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación Digital (AMARAL; POLYDORO, 2020; NONATO; CONTRERAS-ESPINOSA, 2022; OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020; PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021).

Como si eso no fuera suficiente, muchos de los estudiantes tuvieron que vivir con una infraestructura digital insatisfactoria para monitorear las actividades remotas, descubriendo así otro gran problema social: la exclusión digital de una gran parte de la población brasileña (FARIA; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021; PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021). Datos de la TIC Domicilios 2019, recogidos en un período anterior a la pandemia, ya indicaban que la falta de acceso a internet llegaba a una de cada cuatro personas en Brasil. La tasa de personas sin acceso a internet en las zonas urbanas fue del 16%, alcanzando el 50% en las zonas rurales (CGI.BR, 2011; DE SOUZA; GUIMARÃES, 2020; MARCON, 2020). La desigualdad social, cultural y económica, que siempre ha sido una realidad histórica en Brasil, con la pandemia de COVID-19 se ha acentuado cada vez más y ha demostrado ser aún más desigual, especialmente en lo que respecta a la inclusión digital (KANASHIRO, 2021; MARCON, 2020; SOUZA; MIRANDA, 2021).

Por cierto, cuando hablamos de desigualdad digital, es importante informar que, además de la necesidad de una conexión a Internet de calidad y estable, hay varias otras características económicas y sociales necesarias para el monitoreo adecuado de las actividades remotas: el tipo de instrumento tecnológico utilizado (computadora, teléfono móvil, *tableta*), enfatizando el hecho de que muchos estudiantes solo tenían uno *smartphone* como herramienta de investigación y estudio; su tiempo de uso, a menudo un solo dispositivo fue compartido por varios miembros de la familia; el ambiente familiar no es propicio para el seguimiento de las actividades, los estudiantes a menudo tenían que compartir el espacio físico (habitación, mesa, iluminación) con los otros miembros de la familia y sus actividades diarias; Conocimientos y habilidades en el manejo de interfaces tecnológicas (plataformas digitales, *software*, aplicaciones), el cambio de la educación presencial a la educación a distancia fue demasiado rápido, lo que no permitió la adquisición de habilidades previas en cuanto al uso de instrumentos tecnológicos y entornos virtuales de aprendizaje (OSTI; JUNIOR; ALMEIDA, 2021; PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021; SILVA; FILHO; SILVA, 2021).

Este conjunto de dificultades ciertamente generó estrés, frustración e insatisfacción entre los estudiantes, con temores surgidos sobre la conclusión del semestre y la continuidad de

los estudios formativos (FARIA; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021; PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021). En el fondo, dada la novedad del contexto pandémico y la profundidad de los cambios que ocurrieron, seguramente cambiaron las experiencias y sentimientos de los estudiantes, lo que desencadenó la necesidad de adaptar el instrumento de investigación y la posterior verificación de su validez, para cumplir con esta nueva realidad educativa.

El Cuestionario de Satisfacción de la Experiencia Académica (QSEA), preparado originalmente con 40 ítems (OSTI; ALMEIDA, 2019), debía adaptarse a la realidad pandémica. El QSEA buscó evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a diferentes situaciones relacionadas con la experiencia en ES. El cuestionario se configuró como un instrumento multidimensional que proponía evaluar la satisfacción académica en varias áreas de la experiencia educativa: (a) Institucional (calidad del equipamiento y servicios de la institución, satisfacción y uso de recursos bibliográficos, de laboratorio e informáticos); (b) Profesional (tener proyectos para el futuro, invertir en carrera, buscar habilidades y prepararse para una profesión); (c) Interpersonales (interacción social, integración social, amistad, fiestas, debate de temas); (d) Recursos económicos (sufragar los gastos del curso, garantizar los gastos de subsistencia diaria, disponer de fondos para las actividades de la vida académica); (e) Aprendizaje y rendimiento (participación en clases, realización de trabajos, cumplimiento de horarios, buen rendimiento escolar); (f) Enseñanza (calidad de la enseñanza y relación con los docentes, adecuación de los métodos de evaluación).

En un intento de adaptarse a la realidad de los estudiantes que experimentaron la pandemia de COVID-19 y las medidas de aislamiento social adoptadas, a saber, la adopción del ERE en las instituciones de ES fue necesario adaptar, reemplazar o restar algunos de los ítems del cuestionario original, llamándolo ahora Cuestionario de Satisfacción con la Experiencia Académica Remota (QSEA-R), compuesto por 36 ítems.

Por lo tanto, el objetivo principal de este estudio fue investigar la evidencia de validez basada en la estructura interna del QSEA-R y sus estimaciones de confiabilidad en una muestra de estudiantes brasileños de cursos de educación superior ofrecidos por el Instituto Federal de Educación de Alagoas (IFAL-Campus Maceió). El objetivo secundario de la investigación fue analizar la evidencia de validez a partir de la relación con otras variables – tipo criterio concurrente – con el fin de relacionar las dimensiones de satisfacción académica evaluadas por el QSEA-R con variables relacionadas con las respuestas de los estudiantes a la experiencia con COVID-19 y educación remota, entre ellas: las condiciones para el estudio remoto (en términos

de espacio, equipo y tiempo); el número de horas semanales dedicadas a los estudios y a la realización de actividades asincrónicas; la evaluación de la participación (atención) durante las reuniones sincrónicas; satisfacción con el rendimiento académico durante el ERE.

Como hipótesis para el objetivo principal de la investigación, se esperaba encontrar una estructura de dimensiones para el QSEA-R que fuera análoga a las propuestas por Osti y Almeida, (2019), con el fin de corroborar la interpretación de las puntuaciones de este instrumento en el ERE. En cuanto al objetivo secundario, se conjeturó que las variables relacionadas con el contexto de la ERE estaban, en cierta medida, correlacionadas con las dimensiones de satisfacción académica en el QSEA-R (OSTI; JUNIOR; ALMEIDA, 2021; OSTI; ALMEIDA, 2019; SUEHIRO; ANDRADE, 2018).

Métodos

Participantes

Participaron en el estudio, que inscribe en un enfoque cuantitativo, 365 estudiantes matriculados en el año 2021 (refiriéndose al semestre académico 2020.1) en los ERE de los cursos de educación superior del Instituto Federal de Alagoas (IFAL/Campus Maceió), distribuidos en cursos: tecnológico a corto plazo (n = 240, 65,5%) y largo plazo, pregrado (n = 92, 25,2%) o licenciatura (n = 33, 9%). La Tabla 1 describe las frecuencias de estudiantes distribuidas por curso y área.

Tabla 1 - Distribución de la asistencia de los estudiantes por cursos y áreas

	Nivel del curso	Frecuencia	Porcentaje
Bachillerato	INGENIERÍA CIVIL	24	6.6
	SISTEMAS DE INFORMACIÓN	9	2.5
	CIENCIAS BIOLÓGICAS	8	2.2
Grado	FÍSICA	15	4.1
	LETRAS	26	7.1
	MATEMÁTICAS	23	6.3
	QUÍMICA	20	5.5
	VÍVERES	40	11.0
Tecnológico	DISEÑO INTERIOR	72	19.7
	ESTÁN DE GIRA	68	18.6
	HOTEL	60	16.4
Total		365	100.0

Fonte: Elaborado pelos autores

Las edades de los estudiantes variaron de 17 a 65 años ($M = 29.97$, $DP = 10.25$), y se puede distribuir en dos grupos de edad: estudiantes de 17 a 23 años ($n = 134$, 37,2%) y estudiantes mayores de 23 años ($n = 226$, 62,8%). La mayoría de los estudiantes estaban matriculados en cursos nocturnos (69,6%) y eran mujeres (61,3%). La mayoría de estos aprendices trabajan y estudian (65,2%), y tienen un ingreso mensual per cápita igual o inferior a 1,5 salarios mínimos (55,1%).

Instrumentos

Esta es la adaptación del cuestionario de satisfacción con experiencia académica (QSEA), originalmente preparado por Osti e Almeida (2019), a la realidad académica de los estudiantes de los cursos ES del Instituto Federal de Alagoas-IFAL/Maceió Campus. Cabe señalar que el cuestionario original formaba parte de la lista de instrumentos de investigación del estudio de doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Minho, Braga-Portugal (opinión de aprobación CEP n.º. 4.338.899) que, debido a la adopción de medidas de aislamiento social durante la pandemia de covid-19, a saber, la implementación del ERE tuvo que ser adaptado, convirtiéndose en el Cuestionario de Satisfacción con la Experiencia Académica Remota (QSEA-R). Durante la adaptación, se cambiaron algunos elementos del modelo original. Por ejemplo, el artículo original decía: Asumir los gastos con mi comida y otras necesidades básicas. Después de la adaptación, lea: Asumir los costos de mi comida y otras necesidades básicas durante la pandemia de COVID-19. Otros ítems fueron reemplazados, por ejemplo, en el modelo original, el ítem mobiliario y equipamiento de las aulas, fue reemplazado por el ítem 'las actividades asíncronas planificadas por los profesores' (tareas, cuestionarios, textos, videos, *enlaces*, etc.). Mientras que otros fueron sustraídos, ya que no estaban de acuerdo con la realidad de la educación remota, por ejemplo: la limpieza y seguridad existente en el campus universitario o la red de transporte público para acceder a la universidad.

Así, el cuestionario original, que contenía 40 ítems, después de ser adaptado, terminó con 36 ítems. Utilizando un patrón de respuesta Likert de 5 puntos, el cuestionario buscó expresar el grado de insatisfacción o satisfacción con la experiencia académica remota: 1 (muy insatisfecho), 2 (insatisfecho), 3 (ni insatisfecho ni satisfecho), 4 (satisfecho), 5 (muy satisfecho).

Procedimientos

La implementación del ERE, durante la pandemia de COVID-19, impuso a la investigación doctoral la necesidad de adaptar los instrumentos de recolección de datos. Con el QSEA no fue diferente, los ítems fueron cambiados, restados o reemplazados, dando lugar al QSEA-R, un cuestionario electrónico desarrollado en la plataforma *Google Docs*, alojado en el *enlace*: <https://forms.gle/uTk19XyGFTi3BShP9>. Después de garantizar la confidencialidad y el anonimato en el procesamiento de datos, los estudiantes fueron informados de los objetivos del estudio, invitados (por correo electrónico, por Google Classroom y por la plataforma de enseñanza digital adoptada por IFAL) a iluminar el formulario electrónico y responder al QSEA-R.

Buscando validar la adaptación del QSEA-R a la realidad del ERE en los cursos superiores del IFAL/campus Maceió, así como demostrar las seis dimensiones de la satisfacción académica, de manera análoga a las dimensiones propuestas por Osti y Almeida (2019), los análisis estadísticos se realizaron utilizando el programa IBM/SPSS, versión 27.0. Inicialmente, se realizó un análisis de la estructura dimensional de la escala mediante análisis factorial exploratorio, utilizando el método de los componentes principales para determinar la agrupación de ítems por factores (validez). Posteriormente, se apreció la homogeneidad de los ítems dentro de cada dimensión mediante la estimación de la consistencia interna por el alfa de Cronbach para determinar la precisión de la escala. Finalmente, se realizó un análisis de correlación, utilizando la prueba *rho* de Spearman para verificar la asociación entre las dimensiones QSEA-R y las respuestas de las estudiantes relacionadas con vivir con COVID-19 y la enseñanza remota.

Resultados

A partir de los 36 ítems del cuestionario de satisfacción con la experiencia académica remota QSEA-R, se realizó un análisis factorial exploratorio, utilizando el método de los componentes principales, sin definición previa del número de factores a ser retenidos. A La Tabla 2 presenta los resultados del análisis factorial que, a pesar de identificar seis componentes con valor propio igual o mayor que la unidad, estos no eran análogos a las dimensiones propuestas por Osti y Almeida (2019), con claras dificultades para identificar un sexto factor. Vale la pena recordar que, con la adaptación del cuestionario original a la realidad de la pandemia, se restaron 4 ítems y se cambiaron 6 ítems.

Tabla 2 - Análisis factorial de ítems con definición previa de seis factores

	Componente						2:00 a.m.
	1	2	3	4	5	6	
Tema 3	.98						.70
Tema 23	.91						.72
Tema 14	.88						.70
Tema 28	.87						.64
Tema 4	.78						.53
Tema 11	.76						.63
Tema 27	.72						.65
Tema 19	.66						.52
Tema 21	.63						.64
Tema 12	.48					.37	.51
Tema 13	.45	.43					.62
Tema 5	.40	.34					.58
Tema 24	.35						.38
Tema 8		.91					.69
Tema 35		.87					.65
Tema 10		.84					.71
Tema 2		.70					.58
Tema 18		.63					.69
Tema 20		.52					.59
Tema 29			.95				.85
Tema 33			.92				.81
Tema 9			.91				.76
Tema 16			.79				.72
Tema 6			.70				.60
Tema 26			.31				.49
Tema 17				.98			.76
Tema 31				.94			.74
Tema 34				.85			.68
Tema 15	.33			.52			.60
Tema 1				.47			.50
Tema 25					.89		.80
Tema 36					.85		.78
Tema 30					.79		.79
Tema 7					.76		.69
Tema 22						.89	.79
Tema 32				.31	.40	.42	.57
Eigenvalor	14.41	2.65	2.14	1.86	1.55	1.05	
% de varianza explicada	40.03	7.35	5.95	5.16	4.31	2.91	

Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, dado que el análisis anterior no presentó factorización consistente, se realizó un análisis factorial exploratorio, utilizando el método de componentes principales con una definición previa de cinco factores a retener. Para apreciar la adecuación de la factorización de los ítems, obtuvimos un valor de coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .946 y el escultismo de Bartlett de 8028,614 ($gl = 630$, $p < .001$), en ambos casos favorable al análisis factorial.

La Tabla 3 presenta los resultados del análisis, que permitió identificar los cinco componentes con valor propio igual o superior a la unidad, avanzando a una rotación promax,

buscando aumentar la especificidad de cada dimensión y requiriendo una saturación mínima de .40 en la vinculación de los ítems al factor.

Tabla 3 - Análisis factorial de los ítems del cuestionario de satisfacción con experiencia académica

	Componentes					2:00 a.m.
	1	2	3	4	5	
29- La suficiencia de mis recursos económicos para los gastos diarios	.89					.86
33- Tener suficiente dinero para mis gastos de viaje	.86					.81
9 - Asumir los costos de mi comida y otras necesidades básicas durante la pandemia de COVID-19	.85					.77
16- Disponer de recursos económicos suficientes para participar en eventos (congresos, seminarios, cursos, etc.)	.76					.71
6- Obtener dinero para cubrir los gastos con equipos y servicios necesarios para acompañar las clases remotas	.68					.61
3- La competencia pedagógica de mis profesores		.82				.73
23- El método de cómo los profesores motivan a los estudiantes		.79				.77
14- Los métodos de evaluación utilizados por los profesores		.77				.73
28- La relación entre profesores y alumnos en mi curso		.75				.68
11- Las actividades planificadas por los profesores en plataformas digitales (tareas, cuestionarios, textos, vídeos, <i>enlaces</i> , etc.)		.67				.65
8- La forma en que me organizo para estudiar y aprender			.80			.74
10- Mi rendimiento académico en los trabajos o evaluaciones			.77			.73
35- Mi nivel de participación en <i>clases online</i>			.76			.66
2- Mi nivel diario de energía y capacidad de trabajo			.66			.59
18- La calidad de mi aprendizaje			.61			.66
25- La cantidad de amigos que tengo en mi curso, aunque sea de forma remota				.83		.80
36- Tener compañeros con quienes hablar sobre las decisiones que tengo que tomar				.80		.77
30- La interacción que puedo tener con compañeros universitarios, aunque sea remotamente				.78		.79
7- Número de amigos a los que puedo recurrir en momentos difíciles				.73		.68
32- Tener colegas de diferentes culturas y grupos sociales en la Universidad				.51		.46
17- Expectativas laborales en el área de mi curso					.85	.77
31- Oportunidades de trabajo al completar este curso					.83	.75
34- Las posibilidades de este curso me vendrán profesionalmente					.76	.68
15- La conexión de los sujetos con la profesión que deseo tener					.57	.58
1- La conexión de mi curso con la profesión que me gustaría tener en el futuro					.51	.49
Valor propio	10.01	2.39	1.95	1.71	1.39	
% de varianza explicada	40.03	9.57	7.80	6.84	5.58	

Fuente: Elaboración propia

Después del análisis factorial, el cuestionario se redujo a 25 ítems, distribuidos en cinco dimensiones (Anexo 1). Algunos ítems fueron excluidos del cuestionario original porque presentaban una saturación inferior a .40 en cualquiera de los factores identificados. En la dimensión 4, dos ítems fueron descartados (ítem 22 y ítem 26). En la dimensión 3, dos ítems fueron descartados (ítems 13 y 20), porque estaban saturados en dos factores. Finalmente, la

dimensión 2 presentó un alto número de ítems, muy probablemente debido a que optamos por el análisis factorial con retención de cinco factores, lo que nos llevó a descartar cinco ítems que fueron descontextualizados en la estructura factorial actual (ítems 4, 19, 27, 21, 12, 5 y 24).

Así, cada uno de los factores/dimensiones incluyó cinco ítems, el primer factor describió la satisfacción de los estudiantes con sus recursos económicos y los impactos desencadenados por COVID-19, involucrando la suficiencia de recursos para financiar el curso, su propia subsistencia y mantener una infraestructura digital necesaria para el monitoreo de actividades remotas, optando así por designar este factor/dimensión de satisfacción con los recursos económicos. El segundo factor describió la satisfacción de los estudiantes con el entorno de enseñanza a distancia, involucrando la evaluación de la calidad de la enseñanza a distancia, la relación con los profesores, la adecuación de los métodos de evaluación digital, la planificación de las actividades remotas, eligiendo así designar este factor / dimensión de satisfacción con la enseñanza remota.

El tercer factor describió la satisfacción de los estudiantes con el aprendizaje y el rendimiento académico, involucrando la organización de estudios, comportamientos de aprendizaje durante las clases remotas, participación en clases *en línea* (sincrónicas) y compromiso con la realización de actividades remotas (asincrónicas), eligiendo así designar este factor/dimensión de satisfacción con el aprendizaje y el rendimiento.

El cuarto factor describió la satisfacción de los estudiantes con las relaciones interpersonales en el contexto de la educación a distancia, a saber, el establecimiento y mantenimiento de relaciones de amistad, ahora mediadas por medios digitales. En vista del contenido de sus ítems, optamos por designar este factor/dimensión de satisfacción con las relaciones interpersonales. Finalmente, el quinto factor describió la satisfacción de los estudiantes con el logro profesional, los proyectos para el futuro, la inversión en carrera y la perspectiva de empleabilidad futura, eligiendo así designar este factor/dimensión de satisfacción profesional.

Mencionando que el primer factor explica el 40% de la varianza de los ítems, el segundo factor explica el 9,6%, el tercer factor el 7,8%, el cuarto factor el 6,8%, mientras que el quinto factor explica el 5,6% de la varianza de los ítems. En conjunto, los cinco factores explican el 69,8% de la varianza de los 25 ítems retenidos.

La Tabla 4 muestra el análisis descriptivo de los ítems que integran las cinco dimensiones de satisfacción con la experiencia académica remota, describiendo los valores

mínimo y máximo, la media y la desviación estándar, así como los índices de asimetría y tasa corta de la distribución de los resultados.

Tabla 4 - Análisis descriptivo de los resultados en los ítems distribuidos por las cinco dimensiones (n = 365)

	Artículo	N	Mínimo	Máximo	Promedio	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis
Recursos económicos	29	361	1	5	3.06	1.19	-.12	-.73
	33	360	1	5	3.01	1.23	-.05	-.82
	9	364	1	5	3.07	1.22	-.06	-.89
	16	365	1	5	2.65	1.19	.16	-.83
Enseñanza a distancia	6	364	1	5	3.10	1.17	-.11	-.78
	3	365	1	5	4.07	.97	-1.04	.89
	23	361	1	5	3.62	1.11	-.72	-.04
	14	362	1	5	3.64	1.02	-.70	.05
Aprendizaje e ingresos	28	360	1	5	3.89	.98	-.76	.17
	11	365	1	5	3.59	1.03	-.58	.00
	8	364	1	5	3.31	1.08	-.46	-.37
	10	364	1	5	3.38	1.10	-.64	-.20
Relaciones interpersonales	35	360	1	5	3.66	1.10	-.62	-.21
	2	365	1	5	3.32	1.01	-.29	-.30
	18	364	1	5	3.52	1.00	-.78	.37
	25	361	1	5	3.42	1.24	-.40	-.79
Profesional	36	361	1	5	3.29	1.24	-.36	-.86
	30	362	1	5	3.31	1.21	-.38	-.67
	7	365	1	5	3.22	1.29	-.17	-1.05
	32	357	1	5	3.76	1.16	-.70	-.29
	17	362	1	5	3.45	1.13	-.54	-.36
	31	360	1	5	3.38	1.09	-.45	-.32
	34	358	1	5	3.85	.99	-.89	.71
	15	365	1	5	3.91	1.01	-1.01	.82
	1	365	1	5	3.81	1.00	-.81	.40

Fuente: Elaboración propia

Se observa que los estudiantes presentaron menores promedios de satisfacción en la dimensión de recursos económicos, por ejemplo, en el ítem 6 "Conseguir dinero para cubrir los gastos con equipos y servicios necesarios para acompañar las clases remotas", indicando que la pandemia de covid-19 y las medidas de aislamiento social impactaron significativamente la condición económica de estos estudiantes, intensificando así la desigualdad social y la vulnerabilidad social entre ellos. Por otro lado, se observan mayores promedios de satisfacción en las dimensiones de educación a distancia, de acuerdo con lo que ocurre en el ítem 3, "La competencia pedagógica de mis profesores", indicando que los estudiantes evalúan como satisfactoria la implementación del modelo de enseñanza remota propuesto por las Instituciones de SSc durante la pandemia de COVID-19. También se observó una alta satisfacción promedio en la dimensión profesional, como se observó en el ítem 34, "Las posibilidades de este curso

me llegarán profesionalmente", indicando que los estudiantes, a pesar de las limitaciones económicas impuestas por la pandemia, creyeron en la integración de las experiencias vividas en el contexto de ERE y expresaron perspectivas positivas de empleabilidad y éxito profesional.

La Tabla 5 muestra los coeficientes alfa de Cronbach obtenidos en las cinco dimensiones de satisfacción, así como las correlaciones corregidas de los ítems con los totales de sus respectivas dimensiones (ritc). Al mismo tiempo, la oscilación en el alfa de Cronbach de cada dimensión se indica si se elimina alguno de sus elementos (alfa se).

Tabla 5 - Alfas de Cronbach y correlaciones de los ítems con el total en las cinco dimensiones de satisfacción

	Alfa	Artículo	Ritc	Alfa si
Recursos económicos	.91	29	.87	.87
		33	.83	.88
		9	.76	.89
		16	.75	.90
		6	.67	.91
Enseñanza a distancia	.89	3	.71	.87
		23	.78	.86
		28	.70	.87
		14	.77	.86
		11	.71	.87
Aprendizaje e ingresos	.87	8	.71	.83
		35	.66	.84
		10	.75	.82
		2	.64	.85
		18	.68	.84
Relaciones interpersonales	.87	25	.78	.82
		36	.77	.82
		30	.78	.82
		7	.68	.84
		32	.45	.89
Profesional	.85	1	.57	.84
		15	.62	.83
		34	.71	.81
		31	.71	.81
		17	.69	.81

Fonte: Elaborado pelos autores

Tomando los ítems retenidos para cada una de las cinco dimensiones, a pesar de la disposición de once ítems, los coeficientes alfa de Cronbach obtenidos fueron superiores a .70, calificados como adecuados en términos de estimaciones de confiabilidad (DUNN; BAGULEY; BRUNSDEN, 2014). En la dimensión de recursos económicos, el valor del alfa se situó en .91, oscilando las correlaciones de los ítems con el total entre .67 y .87. En la dimensión de enseñanza remota, el valor alfa se situó en .89, oscilando las correlaciones de los ítems con el total entre .71 y .78. En la dimensión de aprendizaje e ingresos, el valor del alfa se situó en

.87, oscilando las correlaciones de los ítems con el total entre .68 y .71. En la dimensión relaciones interpersonales, el valor alfa fue de .87, oscilando las correos de los ítems con el total entre .45 y .78. Finalmente, en la dimensión profesional, el valor alfa fue de .85, oscilando las correlaciones de los ítems con el total entre .57 y .71.

Para establecer relaciones de validez externa del QAES-R, se realizaron análisis de correlación mediante la prueba *rho* de Spearman verificar la asociación entre las dimensiones del QAES y las respuestas de las estudiantes relacionadas con su experiencia con COVID-19 y el ERE (Tabla 6).

Tabla 6 - Correlaciones entre las dimensiones del QAES-R y las respuestas relacionadas con las experiencias en el ERE y COVID-19

	Profesional	Interpersonal	Recursos económicos	Enseñanza a distancia	Aprendizaje e ingresos
¿Considera que sus condiciones para el estudio remoto (en términos de espacio, equipo y tiempo) en el semestre 2020?1 fueron SATISFACTORIAS?	-,238**	-,285**	-,356**	-,326**	-,457**
Durante el semestre 2020.1, ofrecido en formato remoto (<i>online</i>), ¿pensaste en abandonar tu curso?	.281**	.292**	.229**	.330**	.498**
Durante la Educación Remota de Emergencia, en promedio, ¿cuántas horas por semana has dedicado a los estudios y actividades planificadas por los profesores en plataformas digitales?	-0,02	0,00	-0,01	-0,01	.143**
Con la ampliación de la oferta por parte del IFAL de Educación Remota de Emergencia en cursos de educación superior, ¿piensas continuar los estudios en las disciplinas ofertadas en el semestre 2020.2?	-,184**	-,160**	-0,07	-,162**	-,204**
En una escala del 1 al 10, ¿cómo califica su participación (atención) durante las reuniones sincrónicas (<i>en línea</i>)?	.221**	.333**	.200**	.355**	.611**
En una escala de 1 a 5, donde 1 = no satisfecho y 5 = muy satisfecho, ¿cómo califica su satisfacción con el rendimiento de su curso?	.403**	.372**	.337**	.517**	.741**

Legenda: * p < .05, ** p < .001

Fuente: Elaboración propia

Al analizar los datos, identificamos que los estudiantes que tenían una infraestructura digital satisfactoria, en términos de espacio físico, equipamiento tecnológico y tiempo de estudio, tenían mayores niveles de satisfacción en las diversas dimensiones identificadas. Estos datos nos llevan a concluir que los niveles de satisfacción con la experiencia académica remota por parte de los estudiantes están relacionados con su nivel socioeconómico, revelando así una desigualdad digital entre los estudiantes agravada por la pandemia de COVID-19.

También observamos que los mayores niveles de satisfacción en las cinco dimensiones fueron presentados por los estudiantes que, incluso experimentando el desafío de adaptarse al modelo ERE, respondieron que no deseaban abandonar la escuela en el semestre 2020.1 y, en consecuencia, expresaron su deseo de continuar sus estudios en el semestre 2020.2. Los estudiantes que evaluaron positivamente su participación en reuniones sincrónicas (clases *en línea*) también presentaron mayores niveles de satisfacción en las dimensiones estudiadas, una correlación positiva también observada en las respuestas de los estudiantes cuando se les preguntó sobre el nivel de satisfacción con su desempeño. Estos datos se corroboran analizando las respuestas de los estudiantes con respecto a las horas de estudios dedicadas a realizar actividades asíncronas (actividades planificadas por los profesores en plataformas digitales).

Los estudiantes más satisfechos con el proceso de aprendizaje y el rendimiento académico fueron los que dedicaron más tiempo a realizar actividades asincrónicas, revelando así que la satisfacción académica remota fue mejor entendida por los estudiantes que sabían cómo regular, reorganizar los estudios remotos y delinear estrategias para realizar actividades en plataformas digitales.

Por el contrario, no observamos correlación entre el tiempo dedicado a los estudios asincrónicos y la satisfacción profesional, revelando que las condiciones insatisfactorias de monitoreo de las actividades asincrónicas (espacio físico, equipo tecnológico adecuado y tiempo de estudios) comprometieron profundamente la perspectiva de estos estudiantes con respecto al logro profesional futuro y la percepción de empleabilidad después de la finalización del curso. El esfuerzo personal para realizar actividades asincrónicas se vio fuertemente comprometido debido, en parte, a las dificultades económicas impuestas por la pandemia de COVID-19 y, en parte, a las limitaciones de interacción interpersonal causadas por la adopción de medidas de aislamiento social, justificando así la ausencia de correlación entre el tiempo dedicado a actividades asincrónicas y las dimensiones de satisfacción interpersonal y recursos económicos.

La misma falta de correlación se observó entre el tiempo dedicado al monitoreo de las actividades digitales y la dimensión de satisfacción con la educación remota. La dificultad para comprometerse con actividades *en línea*, planificadas en plataformas digitales, eventualmente generó conflictos interpersonales entre profesores y estudiantes, además de comprometer su percepción de su propio rendimiento académico.

Discusión

En este estudio, buscamos recolectar datos que pudieran contribuir para la validación del QSEA-R, un instrumento para evaluar la efectividad institucional y la satisfacción de los estudiantes con la experiencia académica en la ES. Los resultados confirmaron las cualidades métricas en términos de validez de la estructura interna y confiabilidad del cuestionario, aunque no análogas a las dimensiones originalmente propuestas por (OSTI; ALMEIDA, 2019). La disparidad de los resultados puede explicarse por la necesidad de adaptar, reemplazar y restar ítems del cuestionario original, debido a los cambios en las experiencias académicas desencadenadas por la pandemia de COVID-19, a saber, la implementación de la ERE. Después del análisis factorial, el QSEA-R se redujo a 25 ítems, distribuidos en cinco dimensiones: satisfacción con los recursos económicos, satisfacción con la educación remota, satisfacción con el aprendizaje y los ingresos, satisfacción con las relaciones interpersonales y satisfacción profesional.

Los resultados de esta investigación indicaron que los estudiantes que estaban más satisfechos con la experiencia del ERE fueron aquellos que presentaron una infraestructura digital satisfactoria, lo que nos llevó a concluir que la satisfacción con la experiencia académica remota estaba directamente relacionada con la condición socioeconómica de estos estudiantes. Corroborando estudios previos, los resultados mostraron que la pandemia de COVID-19 impactó significativamente las condiciones financieras y económicas de la sociedad brasileña, intensificando aún más la desigualdad social histórica y, particularmente, agravando la condición de vulnerabilidad social de una gran parte de los estudiantes (FARIA; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021; KANASHIRO, 2021; MARCON, 2020; OSTI; JUNIOR; ALMEIDA, 2021; PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021; SOUZA; MIRANDA, 2021).

También señalamos como importante el resultado que, aun sufriendo impactos emocionales y económicos – debido a la pandemia – así como la necesidad de adaptarse a las nuevas relaciones interpersonales y de aprendizaje – impuestas por el aislamiento social – los estudiantes, además de no expresar un deseo de abandonar la escuela en el semestre 2020.1, declararon estar convencidos de continuar sus estudios en el semestre 2020.2. Este hecho corroborado por estudios previos, afirmando que, a pesar de las limitaciones económicas impuestas por la pandemia, los estudiantes evalúan como satisfactoria la implementación del modelo de enseñanza a distancia, creen en la integración de las experiencias vividas en el contexto de pandemia y expresan perspectivas positivas de empleabilidad y éxito profesional

(FARIA; PEREIRA-NETO; ALMEIDA, 2021; OSTI; JUNIOR; ALMEIDA, 2021; PEREIRA-NETO; FARIA; ALMEIDA, 2021, 2022).

Vale la pena destacar que, al evaluar sus experiencias con el modelo de enseñanza remota, los estudiantes expresaron satisfacción con reuniones sincrónicas (clases *en línea*) y con sus propios ingresos personales en las actividades realizadas, lo que nos llevó a concluir que desarrollaron estrategias adecuadas de autorregulación de los estudios, adaptándose bien a los cambios (OSTI; JUNIOR; ALMEIDA, 2021). Por otro lado, la ausencia de una infraestructura digital satisfactoria para el seguimiento de las actividades planificadas en plataformas digitales de enseñanza – reuniones asíncronas – comprometió la percepción de estos estudiantes sobre su desempeño personal y perspectivas futuras en cuanto a desempeño laboral y desempeño profesional, apuntando a una profunda desigualdad digital entre los estudiantes que, además de no tener una conexión a internet de calidad y estable, se agregaron varias otras vulnerabilidades sociales que se superponían con problemas tecnológicos, comprometiendo así el monitoreo adecuado de las actividades remotas (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020; SOUZA; MIRANDA, 2021).

Consideraciones finales

Reconociendo la limitación de la muestra de este estudio, es necesario ampliar una muestra, considerando la aplicación del QSEA-R en otras regiones de Brasil e incluyendo, para esto, no sólo instituciones educativas públicas, sino también instituciones privadas, con el fin de agregar más evidencia para apoyar la interpretación de sus puntajes. En este sentido, también se perdona la necesidad de investigar si la estructura del cuestionario con 25 ítems, distribuidos en cinco dimensiones, se corrobora con la aplicación de otros recursos estadísticos, como el análisis factorial confirmatorio.

La satisfacción académica, definida como un estado psicológico resultante de la confirmación, o no, de las expectativas del estudiante con la experiencia vivida en la ES, fue presentada como un factor determinante para una adaptación académica exitosa. Su ausencia desencadenó incertidumbres, miedos y estrés en los estudiantes, impactando significativamente su proceso de adaptación, niveles de aprendizaje y, en consecuencia, la intención de permanecer o abandonar la universidad. Estas condiciones refuerzan aún más la importancia de los estudios que investigan la satisfacción con la experiencia académica, especialmente los experimentados durante el período de pandemia de COVID-19 y la adopción de ERE. Dado que, además de

servir como predictor de factores psicosociales que impactan en la adaptación y permanencia de los estudiantes, son un poderoso mecanismo para evaluar la eficacia institucional.

REFERENCIAS

ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. **Revista galego-Portuguesa de Psicologia e Educação**, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2007. Disponible en: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/7078>. Acceso: 19 dic. 2021.

AMARAL, E.; POLYDORO, S. Os desafios da mudança para o ensino remoto emergencial na graduação na Unicamp – Brasil. **Linha Mestra**, n. 41a, p. 52-62, set. 2020. Disponible en: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/392/418>. Acceso: 18 feb. 2022.

AMBIEL, R. A. M.; BARROS, L. O. Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. **Psicologia - Teoria e Prática**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 254-267, mar./abr. 2018. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872018000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acceso: 14 abr. 2021.

ARAÚJO, A. M. Adaptação ao ensino superior: o papel moderador das expectativas académicas. **Lumen: Educare**, Hortolândia, v. 1, n. 1, p. 13-32, jun. 2015. Disponible en: <http://revistas.unasp.edu.br/lumen/article/view/576>. Acceso: 25 sept. 2021.

BACAN, A. R.; MARTINS, G. H.; SANTOS, A. A. A. Adaptação ao Ensino Superior, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos EaD. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 40, e211509, p. 1-15, 2020. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932020000100149&tlng=pt. Acceso: 09 enero 2022.

BRITO, C. A. F.; CAMPOS, M. Z. Facilitando o processo de aprendizagem no ensino superior: O papel das metodologias ativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 371-387, abr./jun. 2019. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11769>. Acceso: 13 sept. 2021.

CAMPIRA, F. P.; BULAQUE, P. Z.; ALMEIDA, L. S. Satisfação com experiências académicas: Variáveis predictoras em estudantes universitários de Moçambique. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1979-1994, jul./set. 2021. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15421/11373>. Acceso: 7 enero 2022.

CASANOVA, J.; BERNARDO, A. B.; ALMEIDA, L. S. Dificuldades na adaptação académica e intenção de abandono de estudantes do 1. ano do Ensino Superior. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 8, n. 2, p. 211-228, dez. 2021. Disponible en: <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/29117>. Acceso: 27 dic. 2021.

CGI.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2011. Disponível em: www.cgi.br. Acesso em: 16 abr. 2021.

DE SOUZA, M. N.; GUIMARÃES, L. M. S. Vulnerabilidade social e exclusão digital em tempos de pandemia: Uma análise da desigualdade de acesso à internet na periferia de Curitiba. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. esp. 2, p. 284–302, jun./out. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51097>. Acesso: 03 abr. 2022.

DUNN, T. J.; BAGULEY, T.; BRUNSDEN, V. De alfa a ômega: Uma solução prática para o problema generalizado de estimativa de consistência interna. **British Journal of Psychology**, v. 105, n. 3, p. 399-412, ago. 2014. Disponível em: <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjop.12046>. Acesso: 10 enero 2022.

FARIA, A. A. G. B. T.; ALMEIDA, L. S. Expectativas e dificuldades acadêmicas em ingressantes no ensino superior: Análise em função do gênero e sistema de cotas. **Revista Amazônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação**, Amazonas, v. 13, n. 1, p. 94-115, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8312>. Acesso: 10 enero 2022.

FARIA, A. A. G. B. T.; PEREIRA-NETO, L. L.; ALMEIDA, L. S. Efeitos da aprendizagem remota em estudantes do Ensino Superior. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 43, n. 86, p. 136-150, set./dez. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/77985>. Acesso: 25 dic. 2021.

FARIA, A. A. G. B. T.; ALMEIDA, L. S. Adaptação acadêmica de estudantes do 1º ano. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 7, n. 1, p. 1–17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8659797>. Acesso: 16 abr. 2021.

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, p. 1-26, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/344390307_ENSINO_SUPERIOR_EM_TEMPOS_DE_PANDEMIA_DIRETRIZES_A_GESTAO_UNIVERSITARIA. Acesso: 07 feb. 2022.

KANASHIRO, P. R. T. Exclusão digital, desigualdade e iniquidade: Ensaio sobre a educação pública em tempo de isolamento social. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 24, n. 1, p. 1-9, jun. 2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16145>. Acesso: 26 nov. 2021.

MARCON, K. Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: Que educação estamos praticando e para quem? **Criar Educação**, v. 9, n. 2, p. 80-103, ago. 2020. Disponível em: https://redib.org/Record/oai_articulo2792912-inclus%C3%A3o-e-exclus%C3%A3o-digital-em-contextos-de-pandemia-que-educa%C3%A7%C3%A3o-estamos-praticando-e-para-quem. Acesso: 02 nov. 2021.

NHACHENGO, M. V.; ALMEIDA, L. S. Transição e adaptação acadêmica dos estudantes do Ensino Superior em Moçambique: Estudo de um instrumento de avaliação. **Revista E-Psi**, v. 9, n. 1, p. 107-117, 2020. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo7/>. Acesso: 05 oct. 2021.

NONATO, E. R. S.; CONTRERAS-ESPINOSA, R. S. Educação, Ensino Remoto Emergencial e Tecnologias. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 13-18, jan./mar. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/13660/9515>. Acesso: 09 oct. 2021.

OLIVEIRA, S. S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. O. Educar na incerteza e na urgência: Implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 25-40, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso: 13 oct. 2021.

OSTI, A.; JUNIOR, J. A. F. P.; ALMEIDA, L. D. S. O Comprometimento acadêmico no contexto da pandemia da covid-19 em estudantes brasileiros do ensino superior. **Praksis**, Novo Hamburgo, v. 18, n. 3, p. 275-292, set./dez.2021. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/handle/1822/74311>. Acesso: 23 enero 2022.

OSTI, A. *et al.* Satisfação acadêmica de estudantes universitários: construção de uma escala de avaliação. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 30, n. 63, p. 1-13, nov. 2020a. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14704>. Acesso: 21 abr. 2021.

OSTI, A. *et al.* Satisfação acadêmica: Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública. **Revista E-Psi**, v. 9, n. 1, p. 94-106, 2020b. Disponível em: <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo6/>. Acesso: 19 de mayo de 2021.

OSTI, A.; ALMEIDA, L. S. Satisfação acadêmica no Ensino Superior. *In*: ADIPSIEDUC. (org.). **Estudantes do ensino superior: Desafios e oportunidades**. Braga, Portugal: ADIPSIEDUC, 2019.

PAULO, J. R.; ARAÚJO, S. M. M. S.; OLIVEIRA, P. D. Ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: Tecendo algumas considerações. **Dialogia**, São Paulo, v. 36, p. 193–204, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18318/8737>. Acesso: 21 feb. 2022.

PEREIRA-NETO, L. L.; ALMEIDA, L. S. Estudantes Adultos no Ensino Superior: Estudo no Ifal-Maceió tomando as expectativas e dificuldades do regresso à vida acadêmica. **Amazônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação Atual Arquivos Sobre**, Amazonas, v. 13, n. 1, p. 152-172, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/8315>. Acesso: 24 enero 2022.

PEREIRA-NETO, L. L.; FARIA, A. A. G. B. T.; ALMEIDA, L. S. Os estudantes não-tradicionais e os desafios da adaptação ao ensino superior remoto. **no prelo**, v. 1, p. 234, 2021.

PEREIRA-NETO, L. L.; FARIA, A. A. G. B. T.; ALMEIDA, L. S. Questionário de Adaptação ao Ensino Superior Remoto: Estudo de Validação. **Revista E-Psi**, v. 1, n. 10, p. 19-37, 2021. Disponible en: <https://revistaepsi.com/artigo/2021-ano10-volume1-artigo2/>. Acceso: 20 dic. 2021.

SILVA, G.; FILHO, J. D. S.; SILVA, M. V. A realização de atividades acadêmicas no ensino superior em tempos de pandemia: Até que ponto é possível? **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 1-18, maio/ago. 2021. Disponible en: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/19384>. Acceso: 08 oct. 2021.

SOUZA, D. G.; MIRANDA, J. C. Desafios da implementação do ensino remoto. *In*: EDITORA IOLE (org.). **Ensino remoto e a pandemia de COVID-19**. Boa Vista: Editora IOLE, 2021.

SUEHIRO, A. C. B.; ANDRADE, K. S. Satisfação com a experiência acadêmica: Um estudo com universitários do primeiro ano. **Revista Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 1-10, maio/ago. 2018. Disponible en: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/23430>. Acceso: 05 mayo 2021.

Cómo hacer referencia a este artículo

PEREIRA-NETO, L. L.; FARIA, A. A. G. B. T.; ALMEIDA, L. S. Adaptación y validación de evidencias del Cuestionario de Satisfacción de la Experiencia Académica Remota (QSEA-R). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 4, p. 2630-2651, oct./dic. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i4.16756>

Presentado en: 09/05/2022

Revisiones requeridas en: 21/08/2022

Aprobado en: 13/10/2022

Publicado en: 30/12/2022

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

