

ARTICULO ORIGINAL

## Enseñanza Remota y Rendimiento Académico de Estudiantes de Contabilidad

*Alison Martins Meurer<sup>1</sup>  
Felipe Stainsack do Rosário<sup>2</sup>*

### RESUMEN

La investigación buscó identificar la autopercepción del desempeño académico de los estudiantes de Contabilidad durante la enseñanza remota de emergencia (ERE). Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario, obteniendo datos de 245 participantes, que después de filtrar por los criterios de inclusión de la muestra y descartar los cuestionarios respondidos de manera incompleta, resultaron en 226 respuestas válidas de estudiantes de contabilidad de la región sur de Brasil que tomaron materias durante el período ERE. Los datos se analizaron mediante análisis factorial exploratorio, correlación de Spearman y prueba de diferencias entre grupos de Kruskal-Wallis. Los resultados indican que en la percepción de los estudiantes hubo un aumento en el rendimiento académico en función del desempeño en las calificaciones. A su vez, hubo una caída en el desarrollo de habilidades técnicas y sociales. Algunas características como la edad, los ingresos, el número de personas que viven en el hogar, el período y el número de materias estudiadas diferencian la percepción de los grupos de estudiantes. Las implicaciones del estudio indican la necesidad de una adaptación más eficiente a formas de enseñanza diseñadas a distancia y en situaciones de emergencia, los agentes involucrados en este contexto incluyen: estudiantes, docentes, instituciones educativas y el gobierno.

**Palabras clave:** Autopercepción; Desempeño académico; Enseñanza remota de emergencia.

---

1. Universidade Federal do Paraná

2. Universidade Federal do Paraná



## Ensino Remoto e Desempenho Acadêmico de Estudantes de Contabilidade

### RESUMO

A pesquisa buscou identificar a autopercepção de desempenho acadêmico dos estudantes de Ciências Contábeis durante o ensino remoto emergencial (ERE). Os dados foram coletados por meio de uma survey, sendo obtidos dados de 245 respondentes, que após filtragem pelos critérios de inclusão da amostra e desconsideração de questionários respondidos de maneira incompleta, resultou em 226 respostas válidas junto a estudantes de cursos de contabilidade da região Sul do Brasil que cursaram disciplinas durante o ERE. Os dados foram analisados a partir da análise fatorial exploratória, correlação de Spearman e teste de diferenças entre grupos de Kruskal-Wallis. Os achados indicam que, na percepção dos estudantes, houve um aumento do desempenho acadêmico a partir do rendimento nas notas. Por sua vez, houve queda no desenvolvimento de habilidades técnicas e sociais. Algumas características, como idade, renda, quantidade de pessoas que moram em casa, período e número de disciplinas cursadas, diferenciam a percepção dos grupos de estudantes. As implicações do estudo indicam a necessidade de adaptação mais eficiente a formas de ensino delineadas remotamente e em situações emergenciais. Os agentes envolvidos nesse contexto englobam: estudantes, professores, instituições de ensino e o governo.

**Palavras-chave:** Autopercepção; Desempenho Acadêmico; Ensino Remoto Emergencial.

## Remote Learning and Academic Performance of Accounting Students

### ABSTRACT

The research sought to identify the self-perception of academic performance of Accounting Science students during emergency remote teaching (ERT). Data were collected through a survey from 245 respondents, which, after filtering by sample inclusion criteria and disregarding incomplete questionnaires, resulted in 226 valid responses from accounting students in the southern region of Brazil who took courses during ERT. Data were analyzed using exploratory factor analysis, Spearman's correlation, and Kruskal-Wallis test for differences between groups. The findings indicate that, in the students' perception, there was an increase in academic performance based on grade performance. In turn, there was a decrease in the development of technical and social skills. Some characteristics such as age, income, number of people living at home, period, and number of courses taken differentiate the perception of the student groups. The implications of the study indicate the need for more efficient adaptation to forms of teaching designed remotely and in emergency situations, the agents involved in this context include: students, teachers, educational institutions and the government.

**Keywords:** Self-perception; Academic performance; Emergency remote teaching.



## 1. Introdução

La pandemia de COVID-19 aceleró el uso de tecnologías en el ámbito educativo, constituyéndose como una alternativa para la continuidad de las actividades de enseñanza durante el período de aislamiento social (Soares & Colares, 2020; Santos & Zaboroski, 2020). Este uso se operacionalizó a través de la Educación Remota de Emergencia (ERE), en la cual se emplearon recursos tecnológicos para poner a disposición las clases y los materiales en plataformas en línea (Kesley, 2020; Santos & Zaboroski, 2020).

Aunque la ERE se inspiró en la Educación a Distancia (EaD) (Hodges et al., 2020), se diferencia de esta, ya que la EaD está diseñada para ofrecer contenidos y actividades pedagógicas a través de plataformas en línea y con una planificación rigurosa del cronograma de clases, lo que permite una mayor organización a lo largo del curso, con docentes familiarizados con la comunicación por medios digitales (Rondini et al., 2020). De esta manera, la ERE representó una nueva experiencia para los estudiantes, distinta de los cursos en línea (Hodges et al., 2020).

Las Instituciones de Educación Superior (IES) tuvieron que adaptarse e implementar la ERE de manera inesperada, a partir de la adaptación a los recursos digitales (Saldanha, 2020). Ante la emergencia de la enseñanza remota, docentes y estudiantes tuvieron que enfrentarse a la falta de capacitación en el uso de las nuevas plataformas y a la escasez de recursos, como computadoras, acceso a internet y espacio físico adecuado para el seguimiento de las clases. Frente a estas dificultades, se registró un aumento en la tasa de deserción estudiantil (Santos & Zaboroski, 2020). Además, el estudio de Al Shlowiy et al. (2021), desarrollado en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, mostró que los docentes consideraban que los estudiantes requerían capacitación adicional en las herramientas digitales utilizadas y percibían que los estudiantes eran más propensos a cometer fraudes durante las evaluaciones y a no comprometerse con la asignatura.

Por su parte, Paula et al. (2021) centraron su investigación en el compromiso de los estudiantes durante la ERE. Los hallazgos indicaron que los estudiantes estaban comprometidos con el curso, principalmente de manera cognitivo-conductual y emocional. La percepción conflictiva en la relación docente/estudiante y los indicios de compromiso de los estudiantes con esta modalidad de enseñanza sugieren la necesidad de explorar más a fondo este tema de investigación.

La calidad de la educación durante la ERE se vio afectada por la disponibilidad de una infraestructura básica de acceso. En 2019, el acceso a internet de la población de los estratos sociales D y E alcanzó el 50%, siendo el 85% de uso exclusivo mediante el teléfono celular, el 14% mediante el uso exclusivo de computadora y solo el 1% mediante otros dispositivos (p. ej., televisión, videojuegos, etc.) (TIC Domicilios, 2020), lo que constituye un desafío para la implementación de una enseñanza digital de calidad.

Los docentes del curso de Ciencias Contables afirmaron que durante la ERE las capacidades de análisis, interacción y motivación, comunicación, así como planificación y organización fueron aspectos “problemáticos” (Ferreira et al., 2022). Por lo tanto, la percepción de los docentes respecto a la ERE indica un escenario de enseñanza problemático, considerando el desempeño de los estudiantes, quienes enfrentaron dificultades y limitaciones en su aprendizaje. Fagundes et al. (2014) argumentan que el desempeño académico puede verse influido por diversas variables internas y externas al entorno educativo, y durante el período de ERE se presentaron nuevos desafíos para los estudiantes que pudieron haber impactado su rendimiento (Bulhões et al., 2022).

Frente al contexto presentado, este estudio tuvo como objetivo analizar el desempeño académico autoatribuido por los estudiantes de Ciencias Contables de la región Sur de Brasil durante el período de ERE. Para ello, se enviaron invitaciones de participación vía correo electrónico a 281 secretarías, coordinaciones y áreas de cursos de licenciatura en Ciencias Contables de IES públicas y privadas de Brasil, proporcionando un enlace a un cuestionario en línea para los estudiantes que desearan participar en la investigación.

El estudio busca cubrir un vacío en la literatura al abordar la percepción de los estudiantes sobre su propio desempeño en un período complejo de enseñanza. Estos datos pueden ser utilizados para delinear estrategias que minimicen posibles déficits en la formación de dichos estudiantes, considerando que Braga (2022) señala una disminución en la calidad educativa tanto en términos objetivos, como la deserción y reprobación, como en términos subjetivos, tales como la organización didáctica y pedagógica de los cursos.

## 2. Marco Teórico

Esta sección se subdividió en dos subsecciones, presentando un revisión bibliográfica con los principales conceptos, hallazgos y discusiones encontrados sobre los temas abordados en la presente investigación.

### 2.1 Desempeño académico

El desempeño académico puede verse afectado por variables como la motivación del estudiante, las metas académicas, la elección del curso y la enseñanza recibida durante la formación de pregrado (Fagundes et al., 2014). En este sentido, los docentes y la institución pueden influir positivamente en la adaptación del estudiante mediante interacciones activas, utilizando metodologías de enseñanza acordes con lo que se espera del profesional contable, fomentando que los estudiantes realicen actividades extracurriculares, alentándolos a desarrollar actividades orientadas a la universidad y a participar en investigaciones, proyectos y eventos, lo que puede facilitar la inclusión del estudiante en la universidad (Lopes et al., 2019).

Las calificaciones de acceso pueden ser un indicador del éxito del estudiante durante la licenciatura, especialmente en los primeros dos años del curso, dado que quienes obtienen calificaciones superiores en el examen de admisión tienden a haber recibido una educación básica de calidad, contar con rutinas de estudio, así como con apoyo familiar y recursos que maximizan su aprendizaje, manteniendo más fácilmente su rendimiento durante el período inicial de la educación superior (Fagundes et al., 2014).

En la licenciatura, el rendimiento académico puede representarse mediante las calificaciones, además del interés del estudiante, su participación en las clases y el nivel de interacción y compromiso, así como otros elementos que pueden caracterizar el desempeño académico (Meriac, 2012; Ferreira et al., 2022).

Otros aspectos conductuales incluyen la responsabilidad en el cumplimiento de plazos y la realización de tareas de manera individual, sin el apoyo de materiales o la ayuda de otros estudiantes cuando así lo solicite el docente. Actitudes no éticas, como el uso de recursos que puedan generar ventajas indebidas —por ejemplo, el uso de inteligencia artificial en la elaboración de trabajos—, pueden intensificarse en el entorno digital, dado que el estudiante tiene mayor libertad al realizar las actividades sin supervisión. Este escenario indica que las conductas contraproducentes estrechamente vinculadas con la falta de ética se maximizan en la ERE (Meriac, 2012; Ferreira et al., 2022).

Consciente de que el desempeño académico puede analizarse a partir de diversos elementos, resulta pertinente profundizar en la descripción del ERE.

### 2.2 Educación Remota de Emergencia

Las restricciones de aislamiento social impuestas durante la pandemia de COVID-19, con el fin de minimizar la propagación del coronavirus, exigieron una rápida implementación de plataformas digitales para dar continuidad a las actividades académicas que antes se realizaban de manera presencial (Saldanha, 2020; Soares & Colares, 2020).

De esta manera, se inició el período de ERE, que al tratarse de una solución inédita para un problema temporal, no contaba con la misma organización y estructura que la Educación a Distancia (EaD) (Rondini et al., 2020).

En consecuencia, docentes y estudiantes enfrentaron dificultades con las adaptaciones inesperadas a los nuevos formatos didácticos (Santos & Zaboroski, 2020; Soares et al., 2021), lo que pudo haber afectado la comprensión de los contenidos programáticos por parte de los estudiantes (Ferreira et al., 2022).

En la literatura, existe un número creciente de estudios sobre el tema del desempeño académico durante la ERE. Dependiendo del curso y de la condición social, la autopercepción de los estudiantes puede variar, y los estudios recurrentemente muestran que este período estuvo marcado por grandes dificultades para los estudiantes de licenciatura que no estaban habituados a la ERE (Sangster et al., 2020; Lago et al., 2021; Vasconcellos, 2022; Ferreira et al., 2022).

En esta línea, Sangster et al. (2020) realizaron reflexiones sobre el impacto de la COVID-19 en la educación contable en 45 países. Un extracto de los hallazgos muestra que las principales dificultades enfrentadas por los estudiantes brasileños fueron: la falta de acceso a internet, la insuficiente preparación antes de la transición del modelo presencial al remoto, el acceso inadecuado a las estructuras esenciales para la ERE, la falta de capacitación en el uso de las plataformas digitales y una mayor burocracia.

Soares et al. (2021) realizaron una investigación para evaluar la percepción de los estudiantes de la modalidad presencial del curso de Ciencias Contables sobre la ERE, en la que participaron 390 estudiantes. En este estudio se observó que el estrés experimentado por los participantes se intensificó durante la ERE. La mayoría de estos estudiantes vive con sus padres y cuenta con un ingreso elevado en comparación con otros estudiantes.

Los estudiantes presentaron dificultades para adaptarse al modelo remoto y, según su percepción, los docentes también enfrentaron dificultades de adaptación. Además, los estudiantes con experiencia previa en EaD tuvieron menores dificultades. Los estudiantes señalaron que fue necesario un mayor compromiso para seguir las clases, y las principales dificultades enfrentadas fueron problemas de conexión a internet, falta de capacitación en el uso de plataformas (Moodle) y exceso de actividades con plazos cortos.

Bulhões et al. (2022) evaluaron los desafíos enfrentados por los estudiantes del curso de Química durante la ERE, participando 40 estudiantes en una investigación que incluyó preguntas cerradas. El estudio mostró que la principal dificultad enfrentada por los estudiantes fue la falta de conectividad, dado que la mayoría de la muestra pertenecía a clases sociales bajas o medias.

La falta de preparación también constituyó un factor perjudicial para la enseñanza, y la imposibilidad de realizar clases prácticas afectó el aprendizaje de los estudiantes. Además, señalaron la falta de información en los avisos oficiales de la universidad, lo cual dificultó la organización de los estudiantes.

Lago et al. (2021) analizaron los factores de aprendizaje en la educación superior. Se estudiaron dos grandes grupos de estudiantes de diversos cursos, clasificados como: Hard-Science (cursos de ciencias exactas) y Soft-Science (cursos de humanidades).

Los resultados indicaron que el enfoque de la clase, la dinámica utilizada para la realización de trabajos y el tipo de curso afectan la percepción del estudiante sobre la calidad de la enseñanza. Los cursos de tipo Hard-Science mostraron una mejor adaptación al modelo remoto y se encontraban cómodos al continuar cursando a distancia.

Se concluye que, dependiendo del curso, existieron menores dificultades, y que no es posible realizar una generalización sobre la continuidad o no de las clases en línea.

Ferreira Neto et al. (2021) analizaron la percepción de los estudiantes respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje durante la ERE. La investigación contó con la participación de 42 estudiantes del curso de Ciencias Biológicas, quienes fueron evaluados mediante preguntas específicas.

Se encontró que las principales dificultades reportadas fueron: la concentración para continuar los estudios, las interrupciones de la conexión a internet, la lectura en la pantalla del celular y la evaluación del modelo como razonable, con un 50 % de las respuestas en esta categoría, seguido por un 40,5 % evaluadas como bueno, y el resto categorizadas como malo.

Ferreira et al. (2022) analizaron la autopercepción de los docentes sobre el desempeño académico de los estudiantes de Ciencias Contables durante la ERE. Se llevó a cabo una investigación en línea dirigida a 1,220 direcciones de correo electrónico de IES, obteniéndose 68 respuestas válidas.

Entre los resultados, se destacó una disminución en el desempeño de los estudiantes durante la ERE. Las variables analizadas que mostraron un deterioro durante este período fueron: capacidades analíticas, interacción, motivación y comunicación. Sin embargo, las calificaciones de los estudiantes mostraron una mejora significativa, lo cual puede estar asociado con la dificultad para realizar evaluaciones presenciales sin consulta, lo que llevó a una menor exigencia debido a la enseñanza remota y acelerada.

Vasconcelos et al. (2022) analizaron el desempeño de los estudiantes de licenciatura en el curso de Ciencias Contables en una universidad del Rio Grande do Sul. La investigación contó con la participación de 281 estudiantes, quienes respondieron un cuestionario que mostró que no hubo cambios en el desempeño académico con la implementación de la ERE, excepto en los grupos que iniciaron en 2017, los cuales presentaron promedios más altos que los de los demás años.

Según el estudio, esto podría deberse a que los estudiantes se encontraban finalizando la carrera y comprendían la importancia de mantener un buen desempeño al cierre de la licenciatura.

Estas investigaciones son importantes para verificar la similitud de los estudios realizados en diferentes regiones de Brasil. El tema no cuenta con una amplia literatura, lo que hace que esta investigación busque analizar y discutir elementos que enriquecen esta temática.

### 3. Procedimientos Metodológicos

A seguir, foi detalhado o desenho metodológico do estudo em quatro seções secundárias. Incluindo a abordagem da pesquisa, população de interesse, técnicas de coleta e análise de dados, além de preocupações éticas e metodológicas da pesquisa.

#### 3.1 Clasificación metodológica de la investigación

La investigación tiene un carácter descriptivo, dado que, tal como lo define Nunes et al. (2021), una investigación de tipo descriptivo observa grupos o fenómenos, registrando y analizando sus características, variaciones y patrones.

El enfoque del problema se realizó de manera cuantitativa, ya que, según Silva et al. (2015), al tratarse de datos numéricos, este modelo es adecuado cuando el objeto de estudio está bien definido y ya existe un nivel determinado de conocimiento construido, dependiendo del tema y del objetivo de la investigación, lo cual es coherente con el contexto del presente estudio.

### 3.2 Población, muestra y recolección de datos

Los datos fueron recolectados mediante un levantamiento realizado entre septiembre y noviembre de 2023 con estudiantes de licenciatura en Ciencias Contables de la región Sur de Brasil que tuvieron contacto con la ERE durante la pandemia de COVID-19 en Brasil.

Para ello, se enviaron invitaciones de participación por correo electrónico a 281 coordinaciones, secretarías y áreas de comunicación de los cursos de Ciencias Contables de IES públicas y privadas, cuyas informaciones de contacto fueron obtenidas de los sitios web de las instituciones.

Al finalizar la recolección de datos, se obtuvieron 245 respuestas totales. Tras excluir las respuestas de estudiantes que no cursaron durante el período remoto y de aquellos que no pertenecían a la región Sur del país, se contabilizaron 226 respuestas válidas, clasificando la muestra final como no probabilística y de población infinita, dado que no fue posible calcular el número exacto de la población del estudio.

### 3.3 Instrumento de investigación y consideraciones éticas y metodológicas

Al inicio del cuestionario se presentó a los participantes el Consentimiento Informado Libre y Esclarecido (CILE), el cual garantizaba el anonimato y la voluntariedad en la participación en la recolección de datos de la investigación.

A continuación, se organizaron tres bloques de ítems relacionados con el período de ERE: el Bloque I abordó aspectos positivos de la ERE, el Bloque II trató aspectos negativos de la ERE y, finalmente, el Bloque III evaluó la autopercepción del desempeño académico de los estudiantes.

En la última sección del instrumento de investigación se incluyeron preguntas sobre la caracterización sociodemográfica de los participantes.

Los trabajos académicos de Ferreira et al. (2022), que evaluaron la percepción de los docentes sobre la ERE, y de Soares et al. (2021), que analizaron la percepción de los estudiantes respecto a dicho período, fueron utilizados como referencia para la construcción del instrumento de recolección de datos.

El levantamiento pasó por una ronda de preprueba con estudiantes cuyas características eran similares a las del público objetivo de la investigación, y los datos obtenidos en esta fase fueron descartados antes de iniciar la recolección principal.

Con respecto a las consideraciones éticas, los datos recolectados para la investigación fueron analizados exclusivamente de manera colectiva, con el fin de garantizar el anonimato de los participantes.

Además, es importante destacar que el proyecto de investigación del estudio fue aprobado por el Comité de Ética e Investigación de la IES a la que están vinculados los investigadores, y se encuentra registrado en la Plataforma Brasil bajo el número inicial 70912423.

### 3.4 Técnica de análisis de datos

Los datos fueron recolectados y extraídos utilizando la plataforma digital Google Forms® y organizados en el software de hojas de cálculo Microsoft Office Excel®.

Posteriormente, se realizaron pruebas estadísticas mediante el software IBM SPSS, en el cual se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE) para verificar las propiedades de cada uno de los constructos.

El AFE de los bloques I y II se realizó de manera conjunta debido a la naturaleza de los ítems, identificándose cuatro factores: Cotidiano en la ERE, Independencia en la ERE, Rendimiento y Adaptación, y Ambiente de Estudio y Concentración.

Para el bloque III, se identificaron dos factores, asociados a Hard/Soft Skills y compromiso y a Planificación y Organización. Se destaca que se utilizó el Análisis de Componentes Principales como método de extracción y Varimax como método de rotación, con normalización de Kaiser para una mejor interpretación de los resultados.

Posteriormente a la identificación de los factores, se guardaron las cargas factoriales y se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, la cual reveló que los datos no se ajustaban a una distribución normal de probabilidad.

Posteriormente a la identificación de los factores, se guardaron las cargas factoriales y se realizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, la cual reveló que los datos no se ajustaban a una distribución normal de probabilidad.

Los valores con significación estadística ( $p$ -valor  $< 0,05$ ) obtenidos en la prueba de Kruskal-Wallis fueron sometidos a la prueba post hoc de Mann-Whitney para rechazar la hipótesis nula en las comparaciones de grupos con los factores.

## 4. Resultados y Discusión

En esta sección se presentan los hallazgos del estudio tras la recolección, el procesamiento y el análisis de los datos, organizados en cuatro subsecciones. El contenido abarca las pruebas estadísticas realizadas y el perfil de la muestra de la investigación.

Los resultados se exponen en tablas, y sus interpretaciones se discuten con mayor detalle a continuación.

### 4.1 Perfil de los participantes

La información detallada sobre el perfil de los participantes se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1 - Perfil de los encuestados

Edad	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Semestre/Año	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
G1: hasta 23 años	80	34,48%	3.º o 4.º semestre / 2.º año	3	1,31%
G2: 24 años	45	19,40%	5.º o 6.º semestre / 3.º año	45	19,65%
G3: 25 a 27 años	50	21,55%	7.º o 8.º semestre / 4.º año	151	65,94%
G4: 28 a 54 años	57	24,57%	9.º o 10.º semestre / 5.º año	21	9,17%

Género	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Finalizado o actualmente no estoy cursando.	12	5,24%
Masculino	102	43,97%	Asignaturas a distancia	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Femenino	128	55,17%	De 1 a 5	33	14,41%
Otros	1	0,43%	De 6 a 10	116	50,66%
Prefiero no responder	1	0,43%	11 o más	80	34,93%
Estado civil	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Actividad profesional	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Casado	51	21,98%	No ejercí actividad profesional durante el ERE	33	14,22%
Soltero	178	76,72%	Solo durante parte del período del ERE	19	8,19%
Otros	3	1,29%	Sí, durante todo el período del ERE	180	77,59%
Personas en el hogar	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Ingresos	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
1	19	8,19%	Hasta 1 salario mínimo	2	0,86%
2	53	22,84%	De 1 a 3 salarios mínimos	27	11,64%
3 o más	160	68,97%	De 3 a 5 salarios mínimos	84	36,21%
			Más de 5 salarios mínimos	119	51,29%

Entre los 226 participantes, el 55,17 % se identificó con el género femenino, constituyendo el grupo más representativo de los estudiantes. La edad de los estudiantes osciló entre 20 y 54 años, siendo la mayoría de 20 a 23 años (34,48 %).

La mayoría de los estudiantes se encontraba en la fase final del curso, ya que el 65,95 % indicó estar cursando el 4.º año. Otra característica observada fue la carga de materias cursadas durante la ERE, con un 50,66 % de los estudiantes matriculados en 6 a 10 asignaturas.

En relación con el trabajo, 180 estudiantes respondieron haber realizado alguna actividad durante todo el período de la ERE (77,59 %).



En relación con el contexto familiar, la mayoría de los participantes son solteros (76,72 %) y viven con tres o más personas (68,97 %).

Respecto a la cuestión del ingreso, 119 estudiantes declararon un ingreso familiar superior a 5 salarios mínimos (51,29 %), 84 estudiantes declararon entre 3 y 5 salarios mínimos (36,21 %), 27 estudiantes declararon entre 1 y 3 salarios mínimos (11,64 %) y, finalmente, con menor representatividad, dos estudiantes reciben hasta 1 salario mínimo (0,86 %).

## 4.2 Análisis Factorial Exploratorio

Se realizó la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para los ítems clasificados en los Bloques I y II, con el objetivo de evaluar la propiedad de las correlaciones y determinar si eran apropiadas para el análisis factorial. El KMO indicó una adecuación de la muestra de 0,771, lo cual es satisfactorio, según lo indicado por Kaiser y Rice (1974).

Además, conforme a lo planteado por Figueiredo Filho et al. (2014), la prueba de esfericidad de Bartlett se utiliza para evaluar la existencia de correlación entre variables, adoptando un nivel de significancia del 5 %. Cuando el valor p de la prueba es menor a 0,05, existe mayor confianza en el rechazo de la hipótesis nula, que asume una matriz identidad, es decir, ausencia de correlación. En este caso, como la prueba arrojó un valor cercano a 0 (1,20759442208286E-211), la prueba de esfericidad de Bartlett indica la idoneidad para realizar el análisis factorial exploratorio, ya que demuestra la presencia de relación entre los parámetros analizados.

La formación de los factores se realizó a partir de la matriz de componentes rotativos, mediante la similitud de las cargas factoriales, según se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2 - Matriz de componentes rotada

Afirmaciones	Factores			
	Vida cotidiana en el ERE	Independencia en el ERE	Rendimiento y adaptación	Ambiente de estudio y concentración
P10 - La disponibilidad del contenido en plataformas en línea de manera más rápida contribuyó a la calidad del ERE.	0,758			
P2 - Considero que durante el ERE hubo un mejor uso de herramientas tecnológicas para el aprendizaje.	0,753			
P9 - El hecho de no desplazarse a la universidad contribuyó a la calidad del ERE.	0,752			

N7 - Durante el ERE hubo un exceso de actividades y plazos cortos para entregas.	0,667
P4 - El contexto del ERE permitió la realización de evaluaciones con consulta, aunque no estuviera autorizado por el profesor.	0,656
P7 - La unión entre compañeros de clase contribuyó a la calidad del ERE.	0,641
P8 - El uso de múltiples fuentes de investigación contribuyó a la calidad del ERE.	0,790
P6 - La autonomía en el proceso de aprendizaje contribuyó a la calidad del ERE.	0,783
P5 - La realización de actividades asincrónicas (clases y tareas) contribuyó a la calidad del ERE.	0,693
P11 - Diferentes medios de contacto con el profesor contribuyeron a la calidad del ERE.	0,685
N3 - Mi rendimiento académico se vio afectado durante el ERE.	0,756
N1 - El contexto del ERE ocasionó una difícil adaptación a la nueva modalidad de enseñanza.	0,719
N4 - Mi institución educativa tardó demasiado en adaptarse al ERE.	0,661
N8 - Durante el ERE, las clases fueron monótonas.	0,621
N5 - Mis niveles de estrés fueron más elevados durante el ERE.	0,490
N2 - Mi estructura para estudiar en casa era adecuada (mesa, silla, computadora, internet con buena velocidad, iluminación, ambiente silencioso y sin interrupciones).	0,695
N6 - Durante el ERE logré mantener una rutina de estudio y concentración.	0,602
P3 - Considero que durante el ERE hubo un mayor incentivo a la investigación.	0,482

Los factores generados mediante el AFE dieron lugar a cuatro constructos teóricos, los cuales son: Cotidiano en la ERE para el factor 1; Independencia en la ERE para el factor 2; Rendimiento y adaptación para el factor 3; y Ambiente de estudio y concentración para el factor 4.

Tabla 3 - Varianza total explicada (Bloque I y II)

Componentes	Valores propios iniciales			Suma de las cargas al cuadrado extraídas			Suma rotada de las cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulada	Total	% de varianza	% acumulada	Total	% de varianza	% acumulada
1	4,161	23,114	23,114	4,161	23,114	23,114	3,500	19,443	19,443
2	2,987	16,592	39,706	2,987	16,592	39,706	2,668	14,820	34,263
3	2,088	11,600	51,307	2,088	11,600	51,307	2,485	13,806	48,068
4	1,230	6,836	58,143	1,230	6,836	58,143	1,813	10,074	58,143

Se constata que se identificaron 4 factores que explican el 58,14 % de la varianza acumulada.

A continuación, se realizó la prueba KMO para los ítems del Bloque III, con el objetivo de evaluar la propiedad de las correlaciones y determinar si eran apropiadas para el análisis factorial. El KMO mostró una adecuación de la muestra de 0,823, demostrando ser satisfactorio (Kaiser & Rice, 1974). Esta ronda de la prueba también arrojó un valor cercano a 0, indicando la idoneidad para realizar el análisis factorial mediante la prueba de esfericidad de Bartlett.

La Tabla 4 muestra la formación de los factores de desempeño a partir de la matriz de componentes rotativos, mediante la similitud de las cargas factoriales.

Tabla 4 - Matriz de componentes rotada

Matriz de componentes rotada		
Afirmaciones	Factores	
	Habilidades duras/ blandas y compromiso	Planeación y organización
D9 - El ERE contribuyó al desarrollo de mi capacidad de comunicación (oral y escrita).	0,822	
D3 - El contexto del ERE estimuló mi interés por los estudios y el aprendizaje.	0,781	
D10 - El contexto del ERE contribuyó al desarrollo de mi capacidad para aplicar el lenguaje técnico contable.	0,758	
D2 - El contexto del ERE aumentó mi entusiasmo por los estudios.	0,742	
D8 - El ERE contribuyó al desarrollo de mi capacidad crítica en el proceso de aprendizaje.	0,616	
D7 - El ERE mejoró mi rendimiento académico en términos de aprendizaje.	0,565	
D4 - El ERE mejoró mi gestión del tiempo.		0,851
D5 - El ERE mejoró mi capacidad de planificación de las actividades relacionadas con las clases.		0,792
D1 - El contexto del ERE mejoró mi capacidad de trabajo en equipo.		0,504
D6 - El ERE mejoró mi rendimiento académico en términos de calificación.		0,462

Los factores generados a partir del AFE dieron lugar a dos constructos teóricos, los cuales son: Hard/Soft Skills y compromiso para el factor 1 y Planificación y Organización para el factor 2.

La clasificación de los ítems tuvo como objetivo aumentar la probabilidad de éxito en los análisis, por lo que los ítems fueron categorizados como desempeño de acuerdo con su descripción. En la Tabla 4 se presentan los ítems de desempeño (Bloque III).

Al contrastar con el estudio de Ferreira et al. (2022), que analiza la percepción del desempeño durante la ERE desde la perspectiva de los docentes, se observó una similitud entre los componentes factoriales y los factores del Bloque III: Capacidades Analíticas con el factor 1 y Planificación y Organización con el factor 2.

Siguiendo la sugerencia de Hair et al. (2009), se utilizó como referencia un umbral aceptable del 60 %, es decir, la extracción de factores continuó hasta alcanzar el nivel indicado (Tabla 5).

Tabla 5 - Varianza total explicada (Bloque III)

Componentes	Valores propios iniciales			Suma de las cargas al cuadrado extraídas			Suma rotada de las cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulada	Total	% de varianza	% acumulada	Total	% de varianza	% acumulada
1	4,160	41,601	41,601	4,160	41,601	41,601	3,337	33,369	33,369
2	1,427	14,269	55,871	1,427	14,269	55,871	2,250	22,501	55,871

Se constata que se identificaron dos factores que explican el 55,87 % de la varianza acumulada, conforme lo sugerido por Hair et al. (2009) como nivel aceptable para la prueba. En la Tabla 6 se presenta un resumen de los factores identificados.

Tabla 6 - Constructos de los Bloques I, II y III

Constructos teóricos	Percepções no contexto do ERE
<b>Bloque I y II Factor 1 – Vida cotidiana en el ERE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La disponibilidad de las plataformas de enseñanza en línea ocurrió de manera más rápida;</li> <li>- Hubo un mejor uso de los recursos tecnológicos;</li> <li>- El no desplazamiento contribuyó a la calidad;</li> <li>- Exceso de actividades y plazos cortos;</li> <li>- Permitió evaluaciones con consulta no autorizada por el profesor;</li> <li>- La unión entre compañeros contribuyó a la calidad;</li> </ul>
<b>Bloque I y II Factor 2 – Independencia en el ERE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Múltiples fuentes de investigación contribuyeron a la calidad;</li> <li>- La autonomía en el aprendizaje contribuyó a la calidad;</li> <li>- Las actividades asincrónicas contribuyeron a la calidad;</li> <li>- Diferentes medios de contacto con el profesor contribuyeron a la calidad;</li> </ul>
<b>Bloque I y II Factor 3 – Rendimiento y adaptación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El rendimiento se vio afectado;</li> <li>- Difícil adaptación a la modalidad de enseñanza;</li> <li>- Retraso en la adaptación de la institución educativa;</li> <li>- Clases monótonas;</li> <li>- Niveles de estrés más elevados;</li> </ul>

<b>Bloque I y II Factor 4 – Ambiente de estudio y concentración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructura domiciliaria adecuada (mesa, silla, computadora, internet...);</li> <li>- Mantener una rutina de estudio y concentración;</li> <li>- Incentivo a la investigación;</li> </ul>
<b>Bloque III Factor 1 – Habilidades duras/blandas y compromiso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de la capacidad de comunicación;</li> <li>- Interés en los estudios y aprendizaje;</li> <li>- Desarrollo del lenguaje técnico y contable;</li> <li>- Aumento del entusiasmo por los estudios;</li> <li>- Desarrollo de la capacidad crítica en el proceso de aprendizaje;</li> <li>- Rendimiento académico en términos de aprendizaje;</li> </ul>
<b>Bloque III Factor 2 – Planeación y organización</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mejora en la gestión del tiempo;</li> <li>- Mejora en la capacidad de planificación de actividades;</li> <li>- Mejora en la capacidad de trabajo en equipo;</li> <li>- Mejora en el rendimiento académico en términos de calificaciones.</li> </ul>

Los factores 1 y 2 de los Bloques I y II representaron los ítems positivos sobre las percepciones durante la ERE, mientras que los factores 3 y 4 incluyeron los ítems negativos relacionados con la percepción de los estudiantes durante la ERE.

En el Bloque III, los factores 1 y 2 abordaron preguntas relacionadas con la percepción del desempeño académico.

### 4.3 Correlación de Spearman

Con el fin de verificar las asociaciones entre las variables, se utilizó el método de correlación de Spearman, de acuerdo con la prueba de normalidad, como se muestra en la Tabla 7.

Tabla 7 - Correlación de Spearman

Factores	Bloque I y Bloque II				Bloque III	
	Vida cotidiana en el ERE	Independencia en el ERE	Rendimiento y adaptación	Ambiente de estudio y concentración	Habilidades duras/blandas y compromiso	Planeación y organización
Vida cotidiana en el ERE	1,000					
Independencia en el ERE	<b>-0,282**</b>	1,000				
Rendimiento y adaptación	-0,074	0,091	1,000			
Ambiente de estudio y concentración	<b>0,129*</b>	<b>-0,187**</b>	-0,110	1,000		

Habilidades duras/ blandas y compromiso	<b>-0,193**</b>	<b>0,362**</b>	<b>-0,348**</b>	0,005	1,000	
Planeación y organización	<b>0,164*</b>	<b>0,310**</b>	0,079	<b>0,246**</b>	-0,096	1,000

Nota. \*p-valor < 0,05; \*\*p-valor < 0,01.

En términos descriptivos, se observan asociaciones positivas y negativas débiles (Field, 2009). También se identificaron asociaciones significativas con p-valor < 0,05 (destacadas en negritas), las cuales indican que pueden existir indicios de efectos directos e indirectos entre los factores comparados.

La asociación positiva más fuerte se encontró entre los factores Independencia en la ERE y Hard/Soft Skills y compromiso ( $r = 0,362$ ; p-valor < 0,001). La relación positiva hallada sugiere que la autonomía en el proceso de aprendizaje está vinculada al desarrollo de habilidades técnicas y conductuales de los estudiantes, así como al entusiasmo respecto a los estudios.

La Independencia en la ERE también mostró una asociación positiva con Planificación y Organización ( $r = 0,310$ ; p-valor < 0,001), indicando que a mayor autonomía del estudiante en los estudios, mejor es su capacidad de gestión del tiempo y de las actividades.

Asimismo, se identificó una asociación positiva entre el factor Ambiente de estudio y concentración y el factor Planificación y Organización ( $r = 0,246$ ; p-valor < 0,001), lo que sugiere que durante la ERE, la estructura del hogar del estudiante y su capacidad para gestionar el tiempo y planificar actividades estaban relacionadas, de manera que estructuras domésticas más adecuadas se vinculan con mejor planificación y manejo del tiempo.

Por otro lado, entre Rendimiento y Adaptación y Hard/Soft Skills y compromiso se encontró una correlación negativa ( $r = -0,348$ ; p-valor < 0,001), lo que posiblemente indica que el estudiante tuvo que elegir entre concentrarse en el rendimiento académico y la adaptación al período atípico de la ERE, o en el desarrollo de sus habilidades técnicas y conductuales.

#### 4.4 Diferencias entre grupos

Para comparar tres o más grupos de una variable cuantitativa, se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis (K-W), la cual es una prueba no paramétrica que no requiere asumir una distribución normal.

En la Tabla 8 se presentan las diferencias entre grupos encontradas en relación con el contexto del estudiante, así como su núcleo familiar y situación laboral.

Tabla 8 - Diferencias de grupo (Estudiante)

Grupo	Categoría	Bloque I y Bloque II				Bloque III	
		Vida cotidiana en el ERE	Independencia en el ERE	Rendimiento y adaptación	Ambiente de estudio y concentración	Habilidades duras/ blandas y compromiso	Planeación y organización
Edad	G1: hasta 23 años	113,99	122,69	111,15	107,80	115,74	105,32
	G2: 24 años	155,93	96,84	112,47	127,49	106,63	123,28
	G3: 25 a 27 años	113,34	120,74	138,92	113,68	110,73	132,53
	G4: 28 a 54 años	91,67	119,61	107,53	122,51	130,41	112,78
	<i>p-valor</i>	<b>0,000**</b>	,181	,063	,376	,279	,124
Actividad profesional	No	100,55	121,06	96,64	106,94	131,09	102,42
	Solo durante parte del período del ERE	104,16	139,05	135,00	106,95	112,55	105,24
	Sí	120,73	113,28	118,19	119,26	114,24	120,27
	<i>p-valor</i>	0,199	0,257	0,107	0,506	0,397	0,275
Modalidad de trabajo	No trabajé	100,04	114,14	96,68	112,57	121,50	95,68
	Presencial	118,51	106,18	115,80	124,43	114,12	119,85
	Remoto	116,82	143,75	132,59	107,27	118,47	128,90
	Híbrido	123,59	115,63	109,93	101,00	118,70	99,04
	<i>p-valor</i>	0,551	<b>0,010*</b>	0,129	0,234	0,942	0,084
Ingreso familiar	Hasta 1 salario mínimo	35,50	143,50	27,00	173,50	204,50	139,50
	De 1 a 3 salarios mínimos	86,85	125,00	94,78	76,15	140,02	79,94
	De 3 a 5 salarios mínimos	112,76	112,18	120,27	120,86	114,26	112,74
	Más de 5 salarios mínimos	127,23	117,17	120,27	121,62	111,26	127,06
	<i>p-valor</i>	<b>0,009**</b>	0,772	0,070	<b>0,006**</b>	0,054	<b>0,009**</b>
Cantidad de personas que viven en el hogar	1 persona	100,68	134,26	135,58	87,79	110,53	94,47
	2 personas	101,00	135,91	109,40	117,25	129,12	117,37
	3 o más personas	123,51	107,96	116,59	119,66	113,03	118,83
	<i>p-valor</i>	0,059	<b>0,015*</b>	0,344	0,146	0,290	0,321

Nota. \**p-valor* < 0,05; \*\**p-valor* < 0,01.



La prueba que abarcó los grupos de edad de los participantes mostró significancia ( $p < 0,05$ ) para el Factor 1 (Cotidiano en la ERE), indicando que los estudiantes del grupo de edad G2 (24 años) presentaron una mejor adaptabilidad frente al nuevo escenario de estudios en la ERE.

Adicionalmente, la prueba post hoc de Mann-Whitney permite observar que los grupos de mayor edad, por ejemplo el G4 (28 a 54 años), enfrentaron mayores dificultades durante el período de la ERE. Estos hallazgos difieren de los reportados por Araújo et al. (2013), quienes evaluaron el desempeño académico de estudiantes de Ciencias Contables en IES privadas, y cuyos resultados indicaron un incremento en el desempeño conforme avanzaba la edad.

En cuanto a los grupos de personas que realizaron o no alguna actividad profesional durante la ERE, no se encontró significancia entre los grupos analizados.

Por otro lado, para la modalidad de trabajo, se encontró significancia entre los grupos en relación con el Factor Independencia en la ERE ( $p$ -valor = 0,010). De esta manera, se puede observar que el grupo que trabajó de forma remota presentó una mayor autosuficiencia en el aprendizaje y en los aspectos relacionados con los ítems de este proceso.

En cuanto al ingreso familiar declarado, se encontró significancia en tres factores. Se observa que los estudiantes con un ingreso familiar superior a 5 salarios mínimos lograron adaptarse más fácilmente al cotidiano en la ERE.

En contraste, los hogares con ingresos de hasta 3 salarios mínimos presentaron peores evaluaciones en los factores Ambiente de estudio y concentración y Planificación y Organización.

Finalmente, se puede notar que el Factor 2, Independencia en la ERE, obtuvo resultados significativos según la estructura familiar de los participantes, destacando aquellos que viven con una o dos personas en casa. Significativamente, estas personas tuvieron mayor libertad y autogestión de los métodos de aprendizaje durante la ERE.

A pesar de la significancia, al aplicar la prueba post hoc, no se rechazó la hipótesis nula, lo que indica que no existe evidencia suficiente para inferir diferencias entre grupos específicos de ingreso.

Se observa que las personas que no realizaron actividades profesionales durante la ERE presentaron una mejor autopercepción en el desarrollo de habilidades técnicas y emocionales.

Asimismo, se identifican relaciones positivas al comparar ingresos familiares más altos con la adaptación a la nueva dinámica de la ERE, lo que indica que un ingreso reducido está relacionado con mayores dificultades de adaptación al período de ERE.

En el estudio realizado por Soares et al. (2021) se observaron resultados similares, indicando que hogares con mayores ingresos constituyeron un factor que contribuyó al afrontamiento de las adversidades. Además, se encontraron resultados semejantes en cuanto a la adaptación de los estudiantes; sin embargo, el estudio destacó que los estudiantes que vivían solos enfrentaron mayores dificultades, lo cual también se reflejó al analizar la correlación entre vivir solo y el factor Ambiente de estudio.

En la Tabla 9 se presentan las diferencias entre grupos encontradas en relación con el contexto estudiantil.

Tabla 9 - Diferencias de grupo (Universidad)

Grupo	Categoría	Bloque I y Bloque II				Bloque III	
		Vida cotidiana en el ERE	Independencia en el ERE	Rendimiento y adaptación	Ambiente de estudio y concentración	Habilidades duras/ blandas y compromiso	Planeación y organización
Periodo	3° o 4°	32,67	92,00	92,67	174,00	158,83	111,17
	5° o 6°	105,04	113,40	116,96	106,98	111,68	121,21
	7° o 8°	123,83	114,05	117,72	123,62	117,92	120,53
	9° o 10°	117,24	145,76	131,62	82,43	105,48	92,67
	<i>p-valor</i>	<b>0,038*</b>	0,317	0,262	<b>0,034*</b>	0,682	0,269
Asignaturas cursadas	De 1 a 5	93,79	125,67	105,42	96,67	140,52	85,00
	De 6 a 10	116,59	120,93	116,41	110,49	115,52	119,39
	11 o más	121,44	102,00	116,91	129,10	103,72	121,01
	<i>p-valor</i>	0,121	0,087	0,667	<b>0,035*</b>	<b>0,026*</b>	<b>0,018*</b>

Nota. \*p-value < 0,05; \*\*p-value < 0,01.

Las pruebas entre diferentes períodos mostraron resultados significativos ( $p < 0,05$ ) para los factores Cotidiano en la ERE y Ambiente de estudio y concentración, indicando que los estudiantes que cursaban semestres/años diferentes presentaron percepciones distintas en algunos factores.

Los estudiantes que se encontraban en el 3.º o 4.º semestre/año tuvieron mayores dificultades para conciliar el modelo ERE con su rutina. Al analizar a los estudiantes del 5.º semestre en adelante, se observaron resultados de mejor adaptación al nuevo cotidiano.

Para el factor Ambiente de estudio y concentración, ocurrió lo contrario: los estudiantes del 3.º o 4.º semestre/año presentaron un mejor ambiente de estudio en comparación con los de los semestres posteriores.

Para el factor Ambiente de estudio y concentración, ocurrió lo contrario: los estudiantes del 3.º o 4.º semestre/año presentaron un mejor ambiente de estudio en comparación con los de los semestres posteriores.

En relación con la cantidad de asignaturas remotas cursadas durante la ERE, se identificó un p-valor significativo en tres factores.

En cuanto a Ambiente de estudio y concentración y Planificación y Organización, se observa un incremento en las puntuaciones directamente proporcional al número de asignaturas cursadas, lo que sugiere una mejor adaptabilidad del entorno, mayor concentración y una mejor planificación a medida que los estudiantes realizaban más asignaturas.

Por otro lado, la percepción de Hard/Soft Skills y compromiso se comporta de manera inversamente proporcional al número de asignaturas cursadas, indicando que, a medida que los estudiantes cursaban más asignaturas, percibían que no estaban desarrollando adecuadamente sus habilidades técnicas y conductuales.

Este resultado fue similar al reportado por Vasconcelos et al. (2022), quienes encontraron una mejor adaptación en los estudiantes más avanzados en el curso.

Los grupos de personas más jóvenes y aquellos que se encontraban en el último año de la carrera presentaron menores dificultades para adaptarse a la nueva dinámica de la ERE, en lo que respecta a la mejor utilización de recursos tecnológicos y plataformas en línea.

No obstante, enfrentaron mayores dificultades con los plazos cortos de entrega. Estos resultados coinciden con el estudio de Bittencourt y Albino (2017), el cual indica que las personas más jóvenes muestran mayor facilidad en el uso de la tecnología en el entorno de aprendizaje.

## 5. Conclusiones

El objetivo del presente estudio consistió en analizar el desempeño académico autoatribuido por los estudiantes de Ciencias Contables de la región Sur de Brasil durante el período de ERE.

El objetivo del presente estudio consistió en analizar el desempeño académico autoatribuido por los estudiantes de Ciencias Contables de la región Sur de Brasil durante el período de ERE.

Los resultados evidencian diferentes correlaciones entre los factores de interés en la ERE, destacando que las habilidades técnicas y conductuales se encontraban positivamente correlacionadas con la independencia durante la ERE, y negativamente con el rendimiento y la adaptación durante el mismo período.

Entre los distintos grupos según el desempeño auto-percibido, los estudiantes más jóvenes y aquellos del último año de la carrera se adaptaron mejor a la ERE, aunque enfrentaron desafíos relacionados con los plazos cortos. Aquellos que no trabajaron durante la ERE reportaron mejoras en sus habilidades técnicas y emocionales.

Además, se observa que un mayor ingreso familiar se asoció con una adaptación más efectiva a la ERE, mientras que los estudiantes de bajos ingresos enfrentaron mayores dificultades.

Finalmente, los hallazgos destacan los beneficios de la ERE, como la eliminación de la necesidad de desplazamiento, la autonomía en los procesos de aprendizaje y una mayor cohesión entre los compañeros.

No obstante, también se identificaron factores negativos, como la falta de comunicación con los profesores, la escasa dinamización de las evaluaciones y el exceso de actividades como forma de “compensar” dichas deficiencias, además de problemas estructurales y limitaciones en el desarrollo de habilidades de comunicación.

Estos resultados ofrecen diversas implicaciones. En el contexto socioacadémico, se evidencia la necesidad de implementar metodologías que fomenten la interacción y el compromiso de los estudiantes en las clases.

La Educación a Distancia (EaD) requiere un enfoque específico, por lo que es esencial que los estudiantes sean preparados y evaluados en su capacidad para utilizar este modelo remoto. Esto resulta especialmente relevante considerando que algunos estudiantes completaron todo su trayecto académico de manera presencial.

Asimismo, los docentes necesitan actualizaciones en cuanto a las herramientas tecnológicas disponibles para la enseñanza, así como en organización y estructura, para poder desempeñarse en un modelo más flexible que, en teoría, debería ser más accesible, dado que las comunicaciones son asíncronas.

Asimismo, los docentes necesitan actualizaciones en cuanto a las herramientas tecnológicas disponibles para la enseñanza, así como en organización y estructura, para poder desempeñarse en un modelo más flexible que, en teoría, debería ser más accesible, dado que las comunicaciones son asíncronas.

En este sentido, es posible reflexionar sobre la continuidad de metodologías de evaluación tradicionales (exámenes y pruebas) o explorar otras estrategias, como el enfoque en actividades con consulta, presentaciones, o incluso la elaboración de guías para estudiantes que resalten la importancia de organizarse en las asignaturas, tareas y obligaciones para alcanzar un desarrollo académico adecuado.

Asimismo, es posible identificar oportunidades en el contexto organizacional. Las Instituciones de Educación Superior (IES) privadas y públicas pueden prepararse de manera más eficiente y sostenible para las necesidades del modelo a distancia.

El contexto de emergencia exigió una adaptación rápida e imprevista por parte de las IES que no operaban en línea. Sin embargo, los avances en la infraestructura tecnológica y la disponibilidad de contenidos permanecen en el contexto actual tras la retomada del modelo presencial, lo que puede ser explorado y mejorado, permitiendo extraer los beneficios identificados durante el periodo de emergencia y aplicarlos en modelos presenciales, híbridos o remotos.

Algunos cursos que requieren clases presenciales, como los de las áreas de la salud o afines, necesitarían adaptarse de manera más rigurosa en comparación con aquellos que requieren menor contacto presencial.

Además de las IES, el gobierno cuenta con oportunidades para invertir en infraestructura básica, de modo que los estudiantes puedan acceder al modelo a distancia, incluyendo internet y computadoras.

En el ámbito legal, el MEC (Ministerio de Educación de Brasil) puede verificar y garantizar oportunidades para asegurar una educación de calidad en el modelo a distancia, dado que este organismo realiza la acreditación de las IES que pueden operar bajo dicho modelo.

Estas cuestiones representan oportunidades de estudio para hacer que la Educación a Distancia (EaD) sea más eficiente, a pesar de las dificultades para recopilar muestras debido al número de estudiantes que participaron en la ERE. Este es un factor limitante para estudios futuros en lo que respecta a la ERE emergente.

El tema del desempeño académico aún puede ser explorado desde la perspectiva de las formas de evaluación, así como desde la percepción de los estudiantes y de los docentes: ¿qué oportunidades existen para obtener una evaluación adecuada del proceso de enseñanza no presencial?

## REFERENCIAS

- AL SHLOWIY, A.; AL-HOORIE, A. H.; ALHARBI, M.. Discrepancy between language learners and teachers concerns about emergency remote teaching. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 37, n. 6, p. 1528-1538, 2021. <https://doi.org/10.1111/jcal.12543>
- ARAÚJO, E. A. T.; DE CAMARGOS, M. A.; CAMARGOS, M. C. S.; DIAS, A. T.. Desempenho Acadêmico de Discentes do Curso de Ciências Contábeis: Uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES Privada. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 24, n. 1, p. 60-83, 2013. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=197030928004>
- BITTENCOURT, P. A. S.; ALBINO, J. P.. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, p. 205-214, 2017. <https://doi.org/10.21723/riae.v12.n1.9433>
- BRASIL. Portaria Normativa nº 21 - Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC. 2017.
- BRAGA, D. S. (2022). Percepções da qualidade do ensino remoto na educação privada (2020/2021): tipologias e percepções de qualidade. PASE – Grupo de Pesquisa – UFMG. Recuperado 01 mar. de 2024 <https://www.mpmg.mp.br/data/files/03/44/ED/6A/14D338106192FE28760849A8/Relatorio%20analitico%20com%20conclusoes%20gerais%20da%20pesquisa.pdf>
- BULHÕES, F. K. M.; SANTANA, M. V.; LIRA, F. M.; DO REGO, E. L.. Desafios enfrentados no ensino emergencial remoto de química: uma perspectiva do aluno. **Arquivos do Mudi**, v. 26, n. 1, p. 217-226, 2022. <https://doi.org/10.4025/arqmudi.v26i1.62209>
- FAGUNDES, C. V.; LUCE, M. B.; ESPINAR, S. R.. O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 22, p. 635-669, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000300004>
- FERREIRA, M.; MELO, J.; SILVA, R.; FERREIRA, C. Percepções Docentes sobre o Desempenho dos Estudantes Durante o Ensino Remoto em Tempos de Pandemia. In Congresso ANPCONT, 2022, 6, 1-19. <https://d3ijlhudpq9yiw.cloudfront.net/f2b3dc0a-e55b-4ace-ba7e-fb1d40f6fc10.pdf>
- FERREIRA NETO, B.; COSTA E SILVA, J.; DOS SANTOS, M. G.; DOS SANTOS, C. E. C.; TEIXEIRA NETO, G.; NOGUEIRA, M. S.; DO EGITO, R. R.. A percepção dos discentes em relação aos processos de ensino e aprendizagem no período remoto em meio a pandemia. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 5, p. 52013-52031, 2021. <https://doi.org/10.34117/bjdv.v7i5.30311>
- FIELD, A.. Descobrimo a estatística usando o SPSS-5. **Penso Editora**, 2020.
- FIGUEIREDO FILHO, D. B.; DA SILVA JÚNIOR, J. A.. da. Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. **Opinião pública**, v. 16, p. 160-185, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0104-62762010000100007>
- FIGUEIREDO FILHO, D. B.; DA ROCHA, E. C.; PARANHOS, R.; SILVA, A. H.; SILVA JÚNIOR, J. A.; OLIVEIRA, L. E.; ALVES, D. P.. Análise fatorial garantida ou o seu dinheiro de volta: uma introdução à redução de dados. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 5, n. 2, 2014. <http://dx.doi.org/10.5380/recp.v5i2.40368>

HAIR, J. F.; BLACK, W.C.; BABIN, B.J.; ANDERSON R.E.; TATHAM, R.L.. **Análise multivariada de dados**. Bookman editora, 2009.

HODGES, C. B.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A.. The difference between emergency remote teaching and online learning. 2020. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

KAISER, H. F.; RICE, J. Little jiffy, mark IV. **Educational and psychological measurement**, v. 34, n. 1, p. 111-117, 1974. <https://doi.org/10.1177/001316447403400115>

KESLEY, P. Volta às Aulas no Contexto da COVID-19: é preciso escutar os professores. **Todos pela Educação**, v. 13, 2020. <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Volta-as-aulas-no-contexto-da%5b1%5dCovid-19-E-preciso-escutar-os-professores>

LAGO, N. C.; TERRA, S. X.; TEN CATEN, C. S.; RIBEIRO, J. L. D.. Ensino remoto emergencial: investigação dos fatores de aprendizado na educação superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 391-406, 2021. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i2.14439>

LOPES, I. F.; MEURER, A. M.; VOESE, S. B.. Efeito das Crenças de Autoeficácia no Comportamento Cidadão e Contraproducente dos Acadêmicos de Contabilidade. **Advances in Scientific & Applied Accounting**, v. 11, n. 3, 2019. <https://doi.org/10.14392/asaa.2018110309>

MERIAC, J. P. Work ethic and academic performance: Predicting citizenship and counterproductive behavior. **Learning and Individual Differences**, v. 22, n. 4, p. 549-553, 2012. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.015>

PAULA, H. F.; TALIM, S. L.; SALEMA, C. S.; CAMILLO, V. R.. Engajamento de estudantes em um Ensino Remoto e Emergencial de Física. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 23, p. e26568, 2021. <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230117>

TIC Domicílios (2020). Pesquisa TIC Domicílios 2019 Principais Resultados. [https://cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf)

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. A.; DUARTE, C. S.. Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>

SALDANHA, L. C. D.. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. **Revista educação e cultura contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020. <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20200080>

SANGSTER, A.; STONER, G.; FLOOD, B.. Insights into accounting education in a COVID-19 world. **Accounting Education**, v. 29, n. 5, p. 431-562, 2020. <https://doi.org/10.1080/09639284.2020.1808487>

SANTOS, J. R.; ZABOROSKI, E.. Ensino Remoto e Pandemia de CoViD-19: Desafios e oportunidades de alunos e professores. **Revista Interações**, v. 16, n. 55, p. 41-57, 2020. <https://doi.org/10.25755/int.20865>



SILVA, M. P. D.; MELO, M. C. O. L.; MUYLDER, C. F.. Educação a distância em foco: um estudo sobre a produção científica brasileira. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 16, p. 202-230, 2015. <https://doi.org/10.1590/1678-69712015/administracao.v16n4p202-230>

SOARES, C. S.; GUIMARÃES, E. D. L.; DE SOUZA, T. V.. Ensino remoto emergencial na percepção de alunos presenciais de Ciências Contábeis durante a pandemia de Covid-19. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, v. 20, p. e3182, 2021. <https://doi.org/10.16930/2237-7662202131821>

SOARES, L. V.; COLARES, M. L. I. S.. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. **Debates em educação**, v. 12, n. 28, p. 19-41, 2020. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p19-41>

VASCONCELOS, E. C.; DE GOMES, D. G.; TRISTÃO, P. A.; OLEIRO, W. N.; QUINTANA, A. C.. Desempenho de estudantes de pregrado en Contabilidad: Un análisis del uso de la enseñanza remota de emergencia. <https://doi.org/10.18800/contabilidad.202202.009>