

Pedagogical dimension of the evaluative culture of learning and student satisfaction

Jeniffer Doris Garcia-Chauca, MSc¹, Elisa Montoya-Cantoral, Dr²

¹Universidad Privada del Norte, Perú, jeniffer.garcia@upn.edu.pe

²Universidad Continental, Perú, emontoya@continental.edu.pe

Abstract— The objective of this research was to determine the relationship between the perception of the pedagogical dimension of the evaluative culture of learning and student satisfaction in virtual courses. A quantitative approach was used and the research design was non-experimental with a cross-sectional cut, since data collection was carried out at a single point in time. The study was conducted with a population of 188 students from a private university in Lima. The results obtained showed that there is a direct correlation between students' perception of the evaluation culture and the satisfaction they express regarding their evaluation. This perception is determined by different aspects, among which the pedagogical dimension is included.

Keywords—Evaluation, evaluation culture, satisfaction, learning.

Digital Object Identifier: (only for full papers, inserted by LACCEI).

ISSN, ISBN: (to be inserted by LACCEI).

DO NOT REMOVE

I. INTRODUCCIÓN

La evaluación es y será un elemento fundamental en el proceso de enseñanza- aprendizaje; y a su vez, debido a su complejidad, es un tema de constante discusión hasta el día de hoy. Los sistemas educativos se encuentran en la búsqueda y ensayo de procesos evaluativos que realicen una valoración objetiva de los logros alcanzados por los estudiantes [1]. Esto se acentúa con la llegada de los medios virtuales para el aprendizaje; por ello, actualmente, la dimensión pedagógica de la cultura evaluativa del aprendizaje se encuentra en el centro de la discusión en el ámbito educativo, y se considera esencial para el éxito de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. En particular, se están produciendo importantes cambios en la forma en que se concibe la evaluación y en la función que esta desempeña.

La evaluación se entiende cada vez más como una herramienta para el aprendizaje, y no solo como una forma de medir el conocimiento adquirido. Por lo tanto, se considera una parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje, y no solo un momento final de evaluación del aprendizaje. Esto implica que se utiliza para proporcionar retroalimentación a los estudiantes de manera oportuna y útil, para mejorar su aprendizaje [2].

Además, se está utilizando cada vez más para fomentar el pensamiento crítico y la creatividad, en lugar de simplemente medir su capacidad para recordar información. Esto implica que se están explorando nuevas formas de evaluar a los estudiantes, que van más allá de las pruebas y exámenes tradicionales, y que se centran en la evaluación de habilidades y competencias.

En este sentido, también se está prestando más atención a la evaluación formativa y a la retroalimentación continua, que se considera esencial para el aprendizaje; por eso, se están utilizando diversas estrategias de evaluación formativa, como la autoevaluación, la evaluación por pares, la evaluación en grupo y la evaluación basada en competencias, que permiten a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades, y trabajar en ellas de manera activa y autónoma [3]. Además, la tecnología está desempeñando un papel cada vez más importante en la evaluación, lo que permite la evaluación en línea, la evaluación automatizada y la evaluación adaptativa. Esto implica que se pueden utilizar herramientas digitales para evaluar a los estudiantes de manera más eficiente y efectiva, y para proporcionar retroalimentación oportuna y personalizada.

Un estudio realizado por [4] examinó la influencia de la retroalimentación formativa y la autoevaluación en el aprendizaje de los estudiantes en una clase de estadística. Los resultados del estudio indicaron que la retroalimentación formativa y la autoevaluación tuvieron un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en aquellos que tenían una comprensión inicial más débil del tema.

Otro estudio realizado por [5] exploró la influencia de la coevaluación en línea en el aprendizaje de los estudiantes, el estudio mostró que la coevaluación en línea tuvo un impacto

positivo en el aprendizaje de los estudiantes y en la promoción de habilidades de pensamiento crítico y trabajo en equipo.

Además, el trabajo presentado por [6] investigó la influencia de la retroalimentación individualizada y la evaluación formativa en el aprendizaje de los estudiantes en una clase de química, los cuales indicaron que la retroalimentación individualizada y la evaluación formativa tuvieron un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en aquellos con una comprensión inicial más débil del tema.

Esto coincide con el estudio presentado por [7] que investigó la influencia de la retroalimentación formativa en el aprendizaje de los estudiantes de inglés como segunda lengua. Los resultados del estudio indicaron que la retroalimentación formativa tuvo un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, especialmente en el desarrollo de habilidades lingüísticas.

Ello se complementa con lo mencionado por [8] que exploró la influencia de la autoevaluación y la coevaluación en el aprendizaje y la motivación de los estudiantes en una clase de educación física que indicó que la autoevaluación y la coevaluación tuvieron un impacto positivo en el aprendizaje y la motivación.

Frente a este contexto y resultados interesantes que abordan diversas dimensiones creemos de suma importante determinar a través de esta investigación la relación entre la dimensión pedagógica de la evaluación y la satisfacción de los estudiantes. Considerando que los aspectos pedagógicos están relacionados y son competencia directa del docente, ya que la dimensión pedagógica se relaciona con los conocimientos técnico pedagógicos que posee y que aplicará en la puesta en práctica de la evaluación. Por ello, esta dimensión determina qué procedimiento seguir, lo cual supone la reflexión pedagógica respecto a cómo aprenden los estudiantes, de qué manera y con qué instrumentos se podrían medir ciertos aprendizajes; asimismo, qué estrategias didácticas se deben emplear para medir de manera más objetiva lo que se pretende en cada evaluación. En suma, implica el dominio de la pedagogía que permiten definir y decidir qué competencias, indicadores, criterios y procedimientos se usarán en la práctica evaluativa, según la experiencia y conocimientos didácticos del docente. Esto implica también observar los resultados de la evaluación y reflexionar sobre su propia práctica de enseñanza-aprendizaje, los procedimientos empleados y el sistema de evaluación con la finalidad de mejorarlos.

Frente a esta práctica en el proceso enseñanza aprendizaje también es necesario recoger las impresiones de los estudiantes respecto a la evaluación que el docente imprime; por eso, el objetivo planteado para esta investigación es determinar la relación entre la percepción de la dimensión pedagógica de la cultura evaluativa del aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes en cursos virtuales.

II. METODOLOGÍA

La presente investigación corresponde al enfoque cuantitativo y el diseño de investigación es no experimental de

corte transeccional (transversal) porque la recolección de los datos se llevará en un solo momento.

La población sobre la cual se aplicará el instrumento, estuvo constituida por 368 estudiantes de una universidad privada de Lima, cuya muestra poblacional fue de 188 estudiantes de diferentes carreras de la Facultad de Ingeniería y Administración matriculados en el curso de Metodología de la investigación de modalidad virtual.

Para esta investigación, el número y extensión de la muestra para la población se formuló según los criterios de Sierra Bravo.

Se determinó el tamaño muestral, en base a los siguientes criterios:

Margen de error	5%	
Nivel de confianza	95%	
Tamaño de la población	368	
Distribución de las respuestas	50	
Tamaño de muestra recomendada	188	

Debido a que es una población segmentada se estableció un criterio segmentado proporcional para calcular el tamaño de la muestra en cada carrera profesional correspondiente, obteniéndose la Tabla I.

Para la selección de participantes de la muestra se utilizó un muestreo aleatorio sistemático por factor de elevación, dentro de cada carrera profesional, en base a la tabla muestral previamente confeccionada.

Criterios de inclusión

Alumnos de las carreras profesionales matriculados en el semestre 2021-II, en los cursos virtuales desarrollados por el departamento de Humanidades.

Alumnos que asisten con regularidad en el semestre 2021-II, en los cursos virtuales desarrollados por el departamento de Humanidades.

Criterios de exclusión

Alumnos NO matriculados en el semestre 2021-II, en los cursos virtuales desarrollados por el departamento de Humanidades.

Alumnos que NO asisten con regularidad en el semestre 2021-II, en los cursos virtuales desarrollados por el departamento de Humanidades..

Alumnos matriculados en el semestre 2021-II, en los cursos virtuales desarrollados por el departamento de Humanidades.

**TABLA I
POBLACIÓN**

Carrera profesional	Frecuencia	Porcentaje
Admin Bancaria y financiera	3	1.6
Comunicación y publicidad	10	5.3
Comunicación audiovisual	13	6.9
Contabilidad y finanzas	7	3.7

Derecho	5	2.7
Ing. Civil	7	3.7
Ing. Sistemas	16	8.5
Ing. Ambiental	13	6.9
Ing. Empresarial	5	2.7
Ing. Industrial	11	5.9
Psicología	35	18.6
Admin y Neg. Internacionales	17	9
Admin y Serv. Turísticos	11	5.9
Admin y Serv. Logísticos	1	0.5
Admin y Marketing	2	1.1
Adminstracion	15	8
Arquitectura y Urbanismo	6	3.2
Arq y diseño de interiores	8	4.3
Audiovisual	3	1.6
Total	188	100

Asimismo, como hipótesis se planteó la siguiente afirmación: Existe una relación significativa entre la percepción de la dimensión pedagógica de la cultura evaluativa del aprendizaje y la satisfacción del estudiante

Para identificar la relación entre las variables se usaron dos instrumentos de evaluación: Cuestionario de la cultura evaluativa a los estudiantes y Cuestionario de satisfacción del estudiante. Este último fue elaborado para esta investigación y validado por expertos especialistas en el área.

Debido al propósito de la presente investigación, para la recolección de los datos de la primera variable, esto es, la percepción de la cultura evaluativa del aprendizaje, se aplicó al grupo muestral un instrumento ya validado en una investigación realizada el 2015, desarrollada por Ivonne Rosa Reategui Cornejo cuyo título del estudio es Cultura evaluativa del aprendizaje en una universidad privada de Lima en el 2012. Dicha investigación no es de carácter correlacional, sino descriptiva por lo que el estudio se realizó con una sola variable.

Este instrumento consta de cinco dimensiones. La primera dimensión, Pedagógica, abarca las preguntas del 1 al 13, la segunda dimensión, Psicológica, se compone de las preguntas 14 a 21, la tercera dimensión, Ética, comprende las preguntas 22 a 26, la cuarta dimensión, Sociológica, se extiende desde la pregunta 27 hasta la 33, y la quinta dimensión, Cultural, se encuentra en las preguntas del 34 al 47. Las afirmaciones del instrumento se evaluarán en una escala de 1 a 5, siendo 5 la respuesta que indica que siempre se cumple la afirmación y 1 la respuesta que indica que nunca se cumple.

En cuanto a la segunda variable, esto es, la satisfacción del estudiante, se diseñó y validó un instrumento para la aplicación al grupo muestral seleccionado.

Este cuestionario está compuesto 26 ítems separado en cinco dimensiones; en el aspecto pedagógico abarca los ítems del 1 al 6; el psicológico, del 7 al 11; sociológico, del 12 al 16; ético, del 17 al 21 y cultural, del 22 al 26, el cual consta de cinco opciones en función a la escala de Likert.: Bastante satisfecho (BS), Satisfecho (S), Medianamente Satisfecho (MS), Insatisfecho (I) y Bastante insatisfecho (BI).

Asimismo, se utilizó el software estadístico SPSS 23 para el estudio de los datos.

Primero, se usó el estadístico Kolgomorov Smirnof con la finalidad de evaluar el grado de correlación entre la distribución de los datos propuestos y la distribución teórica específica para determinar si esta distribución teórica corresponde a la normalidad o anormalidad.

En otras palabras, estimar si estos datos propuestos son paramétricos o no paramétricos. Es así que si los resultados muestran un nivel de significación mayor a 0.05 evidenciará que la distribución es normal, a diferencia de los resultados menores a 0.05 que muestran la distribución anormal.

Las pruebas estadísticas usadas para la contrastación de las hipótesis correlacionales considerando si los datos son paramétricos o no paramétricos.

En el caso de los datos paramétricos se empleó el estadístico Coeficiente de Correlación de Pearson. Esta prueba analiza la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón.

Por otro lado, en los datos no paramétricos se emplearon los Coeficientes Rho de Spearman.

II. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

A. Variable percepción de la cultura evaluativa del aprendizaje

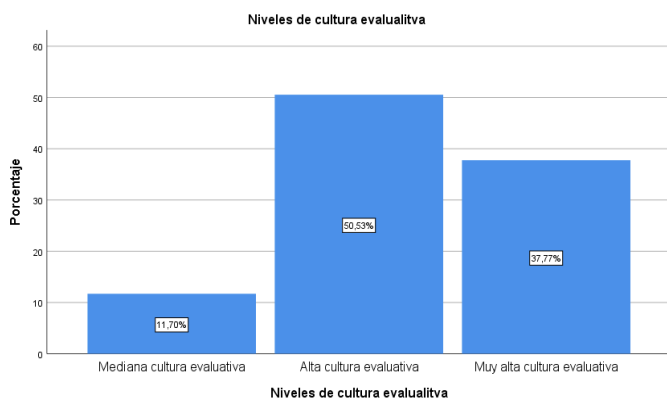


Fig. 1 Percepción de la cultura evaluativa del aprendizaje por los estudiantes

Como se puede observar en la Fig.1, en cuanto la percepción de la cultura evaluativa del aprendizaje, los mayores puntajes se dan en las categorías Muy alta cultura evaluativa del aprendizaje (37.77%) y Alta cultura evaluativa del aprendizaje (50.53%); mientras los puntajes más bajos se dan en las categorías Baja cultura evaluativa del aprendizaje (00.00%) y Muy baja cultura evaluativa del aprendizaje (00.00%).

Se observa que los estudiantes en la percepción de la cultura evaluativa del aprendizaje manifiestan una clara tendencia a percibir niveles a Alta cultura evaluativa del aprendizaje y Muy alta cultura evaluativa del aprendizaje. Es decir, tal como indica en su investigación [9] valoran la evaluación e identifican que existen actividades preestablecidas que serán el medio para observar el desarrollo de las habilidades del curso; ello es importante porque permite que el estudiante tenga el conocimiento sobre qué significa ser evaluado, así como lo propósitos [1].

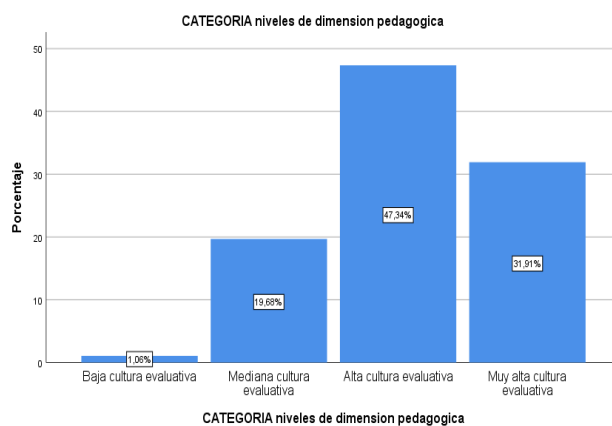


Fig. 2 Percepción de la dimensión pedagógica de la variable cultura evaluativa del aprendizaje por los estudiantes

Como se puede observar en la Fig. 2, en cuanto la percepción de la dimensión pedagógica de la cultura evaluativa del aprendizaje, los mayores puntajes se dan en las categorías Muy alta cultura evaluativa del aprendizaje (31.91%) y Alta cultura evaluativa del aprendizaje (47.34%); mientras los puntajes más bajos se dan en las categorías Baja cultura evaluativa del aprendizaje (1.06%) y Muy baja cultura evaluativa del aprendizaje (00.00%). Se observa que los estudiantes en la percepción de la dimensión pedagógica de la cultura evaluativa del aprendizaje manifiestan una clara tendencia a percibir niveles a Alta cultura y Muy alta cultura. Es decir, identifican que los docentes aplican el sistema de evaluación que corresponde para medir sus aprendizajes en entornos virtuales; esto coincide con el estudio de [10] en que los estudiantes estaban satisfechos con los tres modos de enseñanza. Sin embargo, indicaron que tuvieron más tiempo de

interacción con los profesores en la enseñanza tradicional fuera de línea en comparación con la enseñanza en línea y combinada; por ello, se estima que se necesita más tiempo para aumentar la capacidad de enseñanza en línea de los docentes, así como los procesos evaluativos.[2].

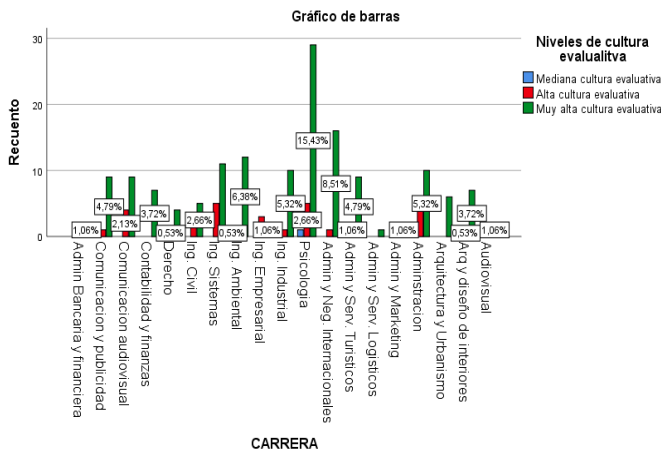


Fig. 3 Percepción de la cultura evaluativa del aprendizaje por los estudiantes de las diferentes carreras profesionales

En efecto tal como se muestra en la Fig. 3, en cuanto a la perspectiva de la cultura evaluativa del aprendizaje por los educandos de las diferentes carreras profesionales; se observa una mejor percepción de la cultura evaluativa del aprendizaje en las carreras profesionales de Psicología (15.34 %) y Administración (08.51%); mientras que se da negativa percepción de esta en las carreras profesionales de Psicología (01.60 %) y Derecho (06.00%).

B. Variable satisfacción del estudiante

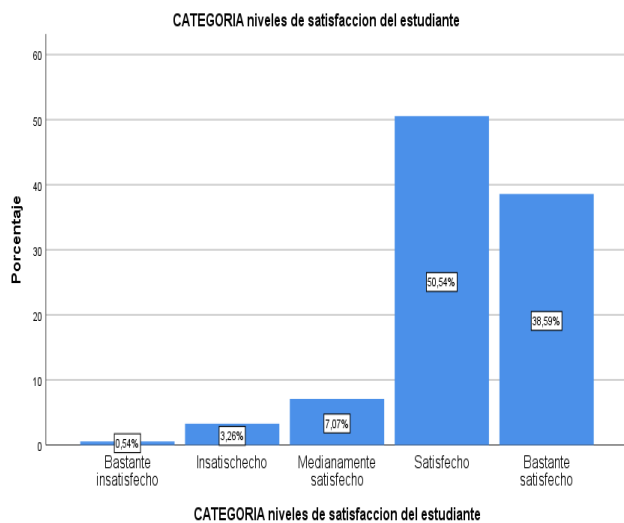


Fig. 4 Satisfacción de los estudiantes

Según lo que se puede observar en la Fig.4, los mayores puntajes se dan en las categorías Bastante satisfecho (38.59%) y Satisfecho (50.54%); mientras los puntajes más bajos se dan en las categorías Insatisfechos (03.26%), y Bastante insatisfecho (0.54%). Se observa que los estudiantes universitarios en cuanto a las dimensiones de satisfacción manifiestan una clara tendencia a los niveles Bastante satisfecho y Satisfecho.

Estos resultados conversan con [11] en las que indican que la mayoría de los participantes estuvo de acuerdo en que el aprendizaje electrónico fue satisfactorio para adquirir conocimientos, sin embargo, no fue efectivo para adquirir habilidades propias de la especialidad; por ello, existe la necesidad de mejorar los métodos empleados en el aprendizaje electrónico y se recomienda un aprendizaje más combinado entre los estudiantes. Esto se complementa con el estudio de [12] en que obtuvieron que aproximadamente en la que la mayoría de estudiantes menciona que los recursos de aprendizaje y la mayoría de las actividades del curso fueron generalmente útiles para facilitar el aprendizaje. Además, indica que existió un fuerte acuerdo sobre la facilidad de navegar por la plataforma en línea, y el instructor alentó el interés en los temas; además, los estudiantes indican que el curso facilitó el pensamiento crítico y el tiempo dedicado valió la pena.

C. Correlación entre la percepción de la cultura evaluativa del aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes

TABLA II
EVALUACIÓN Y SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL

Correlaciones		TOTAL Cultura evaluativa	TOTAL Satisfacción del estudiante
Rho de Spearman	TOTAL Cultura evaluativa	1,000	,549*
	Coefficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)		,000
	N	188	184
	TOTAL Satisfacción del estudiante	,549**	1,000
	Coefficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)		,000
	N	184	184

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El nivel de correlación entre la percepción de la cultura evaluativa del aprendizaje y la satisfacción del estudiante es ($r = ,549$) tal como se observa en la Tabla II; lo que significa que existe una correlación significativa entre las variables en estudio.

Debido que el valor de $p ,000$ está por debajo del nivel de significancia del error máximo permitido, se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis de trabajo, que existe correlación significativa entre la percepción de la cultura evaluativa del aprendizaje y la satisfacción del estudiante.

En efecto, comprobamos la relación significativa entre la percepción de la cultura evaluativa del aprendizaje y la satisfacción del estudiante. ($0.000 \leq 0.05$)

Estos resultados coinciden con los de [13], quien en su investigación denominada Percepciones sobre la cultura de la evaluación y la generación de confianza en el aula en tres universidades colombianas, afirma que existe una estrecha relación entre la percepción de los estudiantes de la cultura evaluativa del aprendizaje y los resultados de esta evaluación. A partir de un enfoque mixto, el autor comprueba que diversos aspectos relacionados con la cultura evaluativa influyen en la confianza del estudiante frente a la evaluación y que esto puede determinar los resultados obtenidos y ,por ende, eleva la satisfacción de este frente a la evaluación.

Asimismo, los resultados de la investigación de [14], en su investigación, denominada Evaluación de cursos en línea desde la perspectiva del estudiante: un análisis de métodos mixtos, en la dimensión evaluación, indican una valoración notable, sobre todo en aspectos como cumplimiento de la información, retroalimentación oportuna, pertinencia de la evaluación, satisfacción de la evaluación, siendo las categorías más comentadas las categorías de retroalimentación, en la que algunos de los comentarios positivos se relacionan con la rapidez y la calidad de los comentarios.

Estos resultados coinciden con lo que afirman [15] en su investigación denominada Cultura del aprendizaje: Factor relevante en la enseñanza del español, en la que concluyen que existe una relación de dependencia entre la cultura de aprendizaje y el enfoque de enseñanza (que incluye la evaluación). Asimismo, indican que la percepción del enfoque de enseñanza es un factor determinante en el éxito o fracaso de este, considerando que dicha percepción está regulada por la cultura de aprendizaje de los estudiantes.

D. *Correlación entre la percepción de la dimensión pedagógica de la cultura evaluativa del aprendizaje y la satisfacción de los estudiantes*

TABLA III
EVALUACIÓN Y SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL
Correlaciones

			Dimensión pedagógica	TOTAL Satisfacción del estudiante
Rho de Spearman	Dimensión pedagógica	Coefficiente de correlación	1,000	,481**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	188	184
TOTAL Satisfacción del estudiante	TOTAL Satisfacción del estudiante	Coefficiente de correlación	,481**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	184	184

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El nivel de correlación entre la percepción de la dimensión pedagógica de la cultura evaluativa del aprendizaje y la satisfacción del estudiante es (r = ,481) tal como se observa en

la Tabla III; por ende, existe una correlación medianamente significativa entre las variables en investigación.

Debido a que el valor de p ,000 se ubica por debajo del nivel de significancia del error máximo permitido, se rechaza la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis de trabajo, que existe correlación medianamente significativa entre la percepción de la dimensión pedagógica de la cultura evaluativa del aprendizaje y la satisfacción del estudiante.

En consecuencia, existe evidencia estadística que existe relación medianamente significativa entre la percepción de la dimensión pedagógica de la cultura evaluativa del aprendizaje y la satisfacción del estudiante (0.000 ≤ 0.05).

Estos resultados coinciden con [16] quienes en su investigación denominada Evaluación *online* en educación superior en tiempos de coronavirus, mencionan que un alto porcentaje de estudiantes percibe de manera positiva la evaluación en línea, sobre todo, en diferentes aspectos pedagógicos. Entre otros aspectos, mencionan que la mayoría de estudiantes prefiere ser evaluado a través de la elaboración de trabajos y más de la mitad está de acuerdo con la evaluación a través de exámenes (cuestionarios). Asimismo, los estudiantes coinciden, mayoritariamente, en que la evaluación debe ser continua y que en esta se empleen rúbricas que describan de forma detallada los criterios de evaluación para que ellos conozcan y evalúen previamente sus trabajos, y tengan claridad sobre la objetividad de su evaluación.

Por otro lado, [17] en su investigación denominada Percepciones del alumnado de posgrado acerca de la metodología, en cuyos resultados se observa que los estudiantes manifiestan una valoración a la utilización de aspectos pedagógicos en la evaluación, relacionando de manera adecuada la aplicaciones de la teoría a la realidad, mediante estudios de casos y/o simulaciones; además, hace uso de una metodología variada y complementaria, basada en el uso de las TIC. Asimismo, los estudiantes manifiestan una valoración y satisfacción respecto a la manera cómo el profesorado evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante diversos métodos y procedimientos de evaluación continua. Estos resultados coinciden con los de nuestra investigación en la medida en que se observa que se observa una relación directa entre ambas variables.

Por otro lado, nuestros resultados también coinciden con los obtenidos por [18] en su investigación denominada Percepciones del alumnado universitario sobre la evaluación. En la que se evidencia que, a partir de la concepción de los aspectos pedagógicos de la evaluación de los estudiantes, estos manifiestan su satisfacción. Los resultados indican que los estudiantes universitarios no diferencian los conceptos de evaluación y calificación, y solo conciben la evaluación como un sinónimo de nota al final del curso. Por ello, en aspectos

pedagógicos como la retroalimentación de su evaluación, manifiestan que esta no contiene de manera precisa las pautas y recomendaciones necesarias para su mejora, lo que conlleva a buscar superar las “lagunas”, entendidas como vacíos, por sí mismos. Asimismo, la percepción de los estudiantes es que su evaluación no se ve correctamente reflejada. En ese sentido, el estudiante sigue percibiendo la evaluación como valoración de sus conocimientos teóricos. Cabe mencionar que los resultados de esta investigación se obtuvieron años antes del inicio de la pandemia, lo que obligaría a repensar y evaluar la evolución de estas percepciones a partir de implementación de nuevas estrategias de evaluación, durante los últimos años.

IV. CONCLUSIONES

A manera de conclusión, podemos afirmar que existe una correlación directa entre la percepción de la cultura de la evaluación de los estudiantes y la satisfacción que estos manifiestan, respecto a su evaluación. Esta percepción está determinada por diferentes aspectos entre los que se encuentra la dimensión pedagógica.

Asimismo, de acuerdo a los resultados, podemos afirmar que existe una correlación directa entre la dimensión pedagógica de la evaluación y la satisfacción de los estudiantes.

Los resultados permiten afirmar que los estudiantes presentan una alta percepción de la cultura de la evaluación de los aprendizajes, dado que la incidencia es mayor en la categoría Muy alta cultura evaluativa del aprendizaje y Alta cultura evaluativa de los aprendizajes.

Asimismo, en cuanto a la percepción de la dimensión pedagógica de la cultura del aprendizaje, se observa que hay una Muy alta percepción y una Alta percepción de esta dimensión. Esto implica que los estudiantes valoran los elementos pedagógicos que categorizan la evaluación.

Por otro lado, en el caso de la satisfacción de los estudiantes, se observa la mayor incidencia en la categoría Bastante satisfactorio y Satisfecho, lo que permite afirmar que existe una alta satisfacción de los estudiantes.

REFERENCIAS

[1] E. M. Cantoral y S. M. E. Suárez, “Use of technologies for the production of texts with academic originality”, en CEUR Workshop Proceedings, 2019, vol. 2555.

[2] E. Montoya Cantoral, P. Gómez Carbonel, D. C. E. Niño Cueva, M. R. Niño Cueva, K. O. Villalba-Condori and A. Silva Sprock, "Collaborative learning and text production of original texts," 2022 XVII Latin American Conference on Learning Technologies (LACLO), Armenia, Colombia, 2022, pp. 01-05, doi: 10.1109/LACLO56648.2022.10013405.

[3] Hidalgo, M. L. M., Valladares, J. E., Coronado, M. L. F., Ruiz, J. R. R., & Chura, E. C. S. (2022). Communicative approach and formative assessment in the subject of English and university students. *Universidad y Sociedad*, 14(S2), 144-152. Available: www.scopus.com

[4] S. Parra León y I. García Martínez, «El feedback y la experiencia evaluando como factores determinantes en la autorregulación de los estudiantes», publicaciones, vol. 51, n.º 1, pp. 287–316, jun. 2021.

[5] D. Carroll, Observaciones de la precisión de los estudiantes en la autoevaluación basada en criterios, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45:8, 1088-1105, 2020. DOI: 10.1080/02602938.2020.1727411

[6] H, L, Andrade, A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Front. Educ.* 4:87, 2019. doi: 10.3389/educ.2019.00087

[7] S. . Morales-Morejón, . M. Álvarez-Peña, J. . Mora-Aristega, y A. . Mora-Aristega, «Formative Assessment on Spoken Production in EFL Learners involve in E-Learning Environment», *revistahorizontes*, vol. 6, n.º 22, pp. 203–212, mar. 2022.

[8] Galanouli, D., Anastasiadou, M., & Maragkoudakis, E. (2021). The effects of peer- and self-assessment on students' learning and motivation in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(1), 119-130. doi: 10.1080/02701367.2020.1817734

[9] Kreider, K. E. (2023). Comparing satisfaction and outcomes in on-campus versus virtual education for nurse practitioner students. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 35(2), 135-141. doi: 10.1097/JXX.0000000000000826

[10] Zhang, H.-, Pang, Y., & Wei, R.-. (2023). Evaluation of students' satisfaction with three teaching modes in the contact lens course by students' evaluations of educational quality questionnaire. *International Eye Science*, 23(2), 187-192. doi: 10.3980/j.issn.1672-5123.2023.2.01

[11] Abbasi, M. S., Ahmed, N., Sajjad, B., Alshahrani, A., Saeed, S., Sarfaraz, S., ... & Abduljabbar, T. (2020). E-learning perception and satisfaction among health sciences students amid the COVID-19 pandemic. *Work*, 67(3), 549-556. doi: 10.3233/WOR-203308

[12] Extavour, R. M., & Allison, G. L. (2018). Students' perceptions of a blended learning pharmacy seminar course in a Caribbean school of pharmacy. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(4), 517-522. doi: 10.1016/j.cptl.2017.12.007

[13] Burgos, J.J. (2017). "Percepciones sobre la cultura de la evaluación y la generación de confianza en el aula en tres universidades colombianas." *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, vol. 8, no. 12, pp. 12-24, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6570341>.

[14] Flores, K. and López de la Madrid, M. (2019). "Evaluación de cursos en línea desde la perspectiva del estudiante: un análisis de métodos mixtos." *Revista Perspectiva educacional*, vol. 58, no. 1, DOI: 10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.813.

[15] Hidalgo, A.V. and Rico, Y.B. (2019). "Cultura del aprendizaje: Factor relevante en la enseñanza del español." *Revista Bellatera de Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua y Literatura*, vol. 12, no. 1, pp. 25-43, DOI: 10.5565/rev/jtl3.778.

[16] Diez-Gutiérrez, E.J. and Gajardo, K. (2021). "Evaluación online en educación superior en tiempos de coronavirus. ¿Qué piensan los estudiantes?" *Revista de pedagogía Bordón*, vol. 72, no. 1, pp. 39-57, DOI: 10.13042/Bordon.2021.86058.

[17] M. Pegalajar, "Percepciones del alumnado de posgrado acerca de la metodología docente y evaluativa," *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 20, no. 2, pp. N/A, May-Aug. 2016.

[18] Mujika, J., Etxeberria, K., Hernandez, L. and Murgiondo, J. (2021). "Percepciones del alumnado universitario sobre la evaluación." *Revista de pedagogía Bordón*, vol. 69, no. 1, pp. 103-122, DOI: 10.13042/Bordon.2016.43843.