

La percepción de los estudiantes de la Extremadura española ante la evaluación en Educación Superior en tiempos de pandemia

Magdalena López-Pérez¹

ORCID: 0000-0001-6233-1719

Sebastián Feu¹

ORCID: 0000-0003-2959-5960

Guadalupe de la Maya Retamar¹

ORCID: 0000-0003-4201-4024

José Luis Bravo Galán¹

ORCID: 0000-0003-3284-6820

Resumen

La pandemia de Covid-19 ha implicado la necesidad de cambiar significativa y rápidamente las modalidades de enseñanza universitaria, pasando, en la Universidad de Extremadura, de una enseñanza presencial a una no presencial en la primera fase de la pandemia, y a otra semipresencial en la actualidad. El objetivo principal del presente trabajo es determinar la valoración que hacen los estudiantes de las modalidades virtual y semipresencial, en contraposición a la docencia presencial tradicional, en lo que se refiere a los resultados de aprendizaje y a la evaluación, durante los cursos académicos 2019/2020 y 2020/2021, teniendo en cuenta las variables de sexo, curso e itinerario cursado por el alumnado encuestado. Los resultados obtenidos constatan la satisfacción del alumnado encuestado con la evaluación, así como con los resultados obtenidos en las calificaciones, observándose un aumento en las de rango más alto (notables y sobresalientes) alcanzadas por los estudiantes, que son bastante superiores a las de los cursos pasados. Además, esta satisfacción es mayor en el alumnado de cuarto curso que en el de tercero. Por otro lado, no existen diferencias significativas en función de la variable sexo ni de la variable itinerario.

Palabras clave

Educación superior – Enseñanza *online* – Enseñanza semipresencial – Evaluación – Resultados de aprendizaje.

¹- Universidad de Extremadura, Badajoz, España. Contactos: magdalenalopez@unex.es; sfeu@unex.es; gmay@unex.es; jlbravo@unex.es



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248258088esp>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Perception of Spanish Extremadura students before evaluation in Higher Education during the pandemic

Abstract

Covid-19 pandemic has implied the need to change significantly and quickly the modalities of university teaching, moving, in the case of the University of Extremadura, from face-to-face to non-face-to-face teaching in the first phase of the pandemic, and to another semi-face-to-face teaching in the present. Therefore, the main objective of this work is to determine the students' assessment of the virtual and blended modalities, as opposed to traditional face-to-face teaching, in terms of learning outcomes and evaluation, during the 2019/2020 and 2020/2021 academic years. Variables such as sex, course and the itinerary enrolled have been taken into account. The results obtained confirm the satisfaction of the students surveyed with the evaluation, as well as with the qualifications, observing an increase in those of the highest rank (B and A) achieved by the students, which are quite superior to those from the past courses. In addition, this satisfaction is greater in fourth-year students rather than in third-year ones. However, there are not significant differences based on the gender nor on the itinerary variables.

Keywords

Higher education – Online teaching – Blended teaching – Evaluation – Learning outcomes.

Introducción

La Declaración de Bolonia, alcanzada por consenso de los representantes ministeriales de Educación de los distintos países de la Unión Europea y firmada en 1999, constituyó el inicio de un proceso de convergencia en la formación universitaria que perseguía la mejora de la empleabilidad de los ciudadanos de la Unión, reformando el sistema de formación universitario para que fuera más competitivo y promoviera la movilidad, la cooperación institucional y el desarrollo de programas interuniversitarios. En el contexto español, la construcción de este Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha traído como consecuencia numerosos cambios en la enseñanza universitaria en las dos últimas décadas, con la reordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, que pasan a estructurarse en tres ciclos: grado, máster y doctorado. Pero estos cambios no son solo de índole estructural, sino que también se ha impulsado un cambio en los objetivos, definidos ahora en torno a la adquisición de competencias por parte de los estudiantes y a los resultados de aprendizaje que estos deben alcanzar, y en las metodologías docentes, cuyo foco es su proceso de aprendizaje. Esto es, se ha producido un cambio metodológico importante pues se ha pasado de “[...] un enfoque basado en contenidos (focalizado en lo que el profesor enseña) a otro centrado en resultados, es decir, en lo que el estudiante es

capaz de comprender y hacer al terminar con éxito su proceso de aprendizaje” (ANECA, 2013, p. 11).

Este proceso de transformación metodológica se ha propiciado, igualmente, con la llegada de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, TIC, que supusieron un cambio fundamental en el sistema educativo español transformando sustancialmente la manera de concebir el proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto del aula. La universidad siempre ha sido considerada como la institución abanderada para implementar dicha renovación pedagógica entre docentes y discentes. Sin embargo, pese a que la transformación digital en el ámbito educativo era un proceso que llevaba años gestándose, la pandemia provocada a consecuencia del virus SARS-CoV-2 ha evidenciado, entre otras muchas cuestiones, “[...] la urgente transformación que demandan los sistemas educativos tradicionales y la importancia de poseer una estrategia educativa virtual, así como un alumnado y un profesorado con habilidades y competencias para la enseñanza y el aprendizaje en el ciberespacio” (TEJEDOR *et al.*, 2020, p. 21).

De hecho, a partir de marzo de 2020, los sistemas educativos tradicionales, basados en una formación de carácter presencial, tuvieron que reinventarse pasando de un sistema docente presencial a uno no presencial y desconocido, tanto para profesores como alumnos, denominado por Hodges y otros autores (2020) como una enseñanza remota de emergencia. En el contexto universitario se apostó por ampliar a su máxima expresión las plataformas de teleformación que ya se venían utilizando como apoyo a la docencia presencial. Sin embargo, este proceso no hizo sino constatar más la gran brecha digital existente entre los profesores y los estudiantes y dentro del propio sistema educativo universitario en particular, hecho que se ha puesto de manifiesto en trabajos como los de Cabero Almenara y Ruiz Palmero (2018), quienes definían en concepto de *brecha digital* y los distintos tipos existentes, o de Calderón Gómez (2019), quien analizaba la influencia que tienen las condiciones socioeconómicas y culturales de los sujetos encuestados en sus posibilidades de uso de las TIC.

Desde entonces, son muchos los estudios que se han desarrollado acerca de cómo la pandemia ha transformado el sistema educativo español en todos sus niveles y en todos sus estamentos. Entre ellos, podemos indicar el trabajo de García Aretio (2021) quien reflexiona sobre la manera en la que se acometió la respuesta educativa al confinamiento a través de una educación de emergencia en remoto que se alejaba considerablemente de lo apropiado en diseños y desarrollos de una educación a distancia de calidad. García Peñalvo y Corell (2020), por su parte, se centran no sólo en señalar las pautas necesarias para llevar a cabo una verdadera transformación digital de manera integral, tanto de los docentes como de las propias universidades, sino también en destacar la profunda brecha competencial tanto en los aspectos digitales como en las metodologías docentes que han aflorado en la mayoría de las universidades españolas a raíz de la pandemia.

Tejedor y otros autores (2020) realizaron un estudio comparativo entre tres universidades pertenecientes a España, Ecuador e Italia, países en los que el coronavirus tuvo un gran impacto, a partir del análisis de las reflexiones de docentes y estudiantes sobre la enseñanza virtual universitaria durante la etapa de confinamiento. Entre sus resultados, podemos destacar que los estudiantes, de forma mayoritaria, valoraron de

manera negativa el paso de la docencia presencial a la virtualidad al asociarlo con un incremento de la carga lectiva. Asimismo, para estos encuestados la teleformación contribuyó al impacto negativo en su visión sobre sus formadores, mientras que para estos últimos el alumnado carecía de competencias digitales básicas.

Centrados en el periodo de confinamiento, encontramos, entre otros, el estudio llevado a cabo por De Morais y otros autores (2021), quienes trataron de dar voz a docentes y discentes para conocer su formación en cuanto a la competencia digital y sus valoraciones sobre la capacidad de afrontar su aprendizaje en una modalidad educativa virtual. Los resultados que obtuvieron evidenciaron que ambos agentes tenían poco conocimiento sobre el uso de las TIC antes del comienzo del curso semipresencial y revelaron que las precarias condiciones económicas de los estudiantes impedían el acceso a un ordenador con internet en sus casas, lo que tuvo un impacto negativo en la educación académica.

Asimismo, otro grupo de investigadores se ha centrado en cómo desarrollar la evaluación en línea en las enseñanzas universitarias, según los distintos escenarios esperables en la situación que se estaba viviendo. Así, podemos destacar el trabajo de García Peñalvo y otros autores (2020) en el que se presenta una guía de recomendaciones para ayudar al profesorado y a las universidades a afrontar el proceso de evaluación *online* masiva.

En el caso de la Universidad de Extremadura, el equipo rectoral, conforme a las directrices emanadas del gobierno regional, decidió que las clases se impartirían de manera telemática a través de Zoom, servicio de videoconferencia alojado en la nube, pero accesible a través del campus virtual de la universidad o de los programas de MS Office 365, debiéndose trabajar siempre sobre el escenario de una evaluación *online*. Sin embargo, este paso de la presencialidad a la virtualidad supuso repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, replantear el desarrollo de la docencia para que los resultados de aprendizaje por parte del alumnado fueran óptimos, así como reflexionar sobre las mejores condiciones de evaluación para el alumnado, dadas las circunstancias en las que nos encontrábamos.

Ya en el curso académico 2020/2021 y en el presente curso académico, 2021/2022, la docencia se realiza de manera semipresencial, esto es, cuando el número de estudiantes y la capacidad de las aulas no hace posible que estos puedan asistir de manera presencial respetando las condiciones y distancias mínimas de seguridad, lo que en la Facultad de Educación supone un aforo del 50% en dichos grupos, estos quedan divididos en dos grupos homogéneos y, mientras que la mitad de la clase se encuentra recibiendo docencia de manera presencial durante una semana, la otra mitad recibe la formación de manera telemática a través de la plataforma Zoom, en *streaming*. La semana siguiente, se produce una alternancia en la modalidad de docencia recibida por el alumnado de manera que quienes seguían la enseñanza de forma virtual la reciben de manera presencial. El horario de la semana en la que los estudiantes acuden al centro se ve incrementado para que las prácticas de las distintas asignaturas se puedan realizar presencialmente, quedando reducidos a la modalidad de enseñanza en *streaming* solo los contenidos teóricos.

Estos cambios de docencia durante el mismo curso y cómo han afectado al profesorado y al alumnado han sido estudiados por varios autores, entre otros, Pérez

López, Vázquez Atochero y Cambero Rivero (2021) o Suárez Lantarón, García Perales y Elisonso (2021). En el primer trabajo, se analizó la incidencia del contexto personal y familiar del alumnado ante las posibles desigualdades digitales experimentadas. Los resultados indicaron que los estudiantes procedentes de familias con un nivel formativo bajo tenían menos oportunidades de uso de tecnologías digitales. En el caso del segundo trabajo, se realizó una comparativa entre nuestra universidad y la Nacional de Río Cuarto (Argentina) a través de encuestas *online* cuyos resultados mostraron que la mayoría del alumnado manifestaba una baja satisfacción con la modalidad de enseñanza virtual, indicando que ni la repetirían de forma voluntaria, ni la recomendarían, poniendo de manifiesto, además, algunas deficiencias de adaptación de las instituciones y docentes a esta nueva realidad.

Como hemos referido anteriormente, los actuales títulos universitarios están planteados en términos de resultados de aprendizaje, aquellos conocimientos y habilidades que el estudiante debe alcanzar al final de su proceso formativo. De manera previa a la pandemia, muchos estudios se han interesado, a lo largo de estas dos últimas décadas, por analizar la satisfacción de los estudiantes con las experiencias de aprendizaje *online* y con los resultados de aprendizaje alcanzados (KHAN *et al.*, 2017; QUESADA CASTILLO, 2019; RESTREPO GÓMEZ; ROMÁN MALDONADO; LONDOÑO GIRALDO, 2009; YUKSELTURK; YILDIRIM, 2008), abordando también la evaluación de este tipo de aprendizajes en entornos virtuales (LEZCANO; VILANOVA, 2017). Asimismo, uno de los focos de interés de dichos estudios lo constituye el análisis de los factores que determinan los resultados de aprendizaje, tales como la estructura de los cursos, la organización y el diseño instruccional, el entorno de aprendizaje, las interacciones, los estilos de aprendizaje de los estudiantes y su autodisciplina o motivación (ALQURASHI, 2019; AL-AZAWEI; LUNDQVIST, 2015; KHAN *et al.*, 2017; MTEBE; RAPHAEL, 2018). No obstante, estos estudios hacen referencia a sistemas de enseñanza virtual expresamente diseñados para esa modalidad y no a la enseñanza *online* dispensada como consecuencia de la pandemia, en la que la docencia, concebida inicialmente para una modalidad presencial debió adaptarse con premura a una modalidad nueva para estudiantes y profesores, que exigía un replanteamiento metodológico y de recursos para los que, en muchos casos, no se estaba preparado. Este cambio forzado, a la vez que necesario, lleva a cuestionarse la calidad de los aprendizajes y la satisfacción de los estudiantes, de ahí que este escenario concreto haya sido también analizado en estudios muy recientes y constituya también objeto de este trabajo.

Baber (2020) desarrolla un estudio con estudiantes universitarios surcoreanos e indios con el objetivo de examinar los factores que determinan los resultados de aprendizaje percibidos por los alumnos y su influencia en la satisfacción de los mismos. El trabajo efectuado reveló que los factores influyentes en los dos aspectos analizados fueron la interacción en el aula, la motivación de los estudiantes, la estructura del curso, el conocimiento del instructor y la facilitación. Por su parte, Su y Guo (2021) exploran el papel de la calidad del sistema, el diseño del curso, la interacción alumno-alumno, alumno-instructor, alumno-contenido y la autodisciplina en los resultados de aprendizaje percibidos por los estudiantes universitarios y el efecto en su satisfacción. De todos estos factores, únicamente la interacción alumno-instructor es la que no tiene una influencia

positiva en la satisfacción y en los resultados de aprendizaje. Asimismo, la interacción alumno-contenido se revela como el factor más influyente de todos los analizados. De otro lado, Rembielak y Marciniak (2021) analizan las opiniones de los estudiantes de postgrado sobre la calidad de la enseñanza virtual forzada por la Covid-19. Además de estudiar aspectos como las metodologías empleadas, los materiales y los medios, recopilan la opinión sobre los métodos de evaluación en entornos virtuales. Un porcentaje elevado de los estudiantes encuestados (70%) se muestra satisfecho con los métodos de evaluación utilizados, estando, además, el 90 % de ellos familiarizado con los criterios de evaluación aplicados. Igualmente, Benítez Cortés y otros autores (2020), estudian las consecuencias del paso de una modalidad presencial a otra virtual en base al análisis de las evaluaciones docentes cumplimentadas por parte del alumnado. De las cuatro dimensiones que componen el cuestionario (planificación, actividad frente al grupo, evaluación y ambiente en el aula) la evaluación es la que experimenta una mayor disminución en la satisfacción de los estudiantes comparada con los cursos pre-Covid, aunque el descenso en la satisfacción se observa en todas las dimensiones. Los investigadores apuntan a varios factores como posibles causas, entre ellos, la falta de tiempo y experiencia en la adaptación de una docencia presencial a la docencia *online* por parte del profesorado o la importancia de la competencia digital, motivación o disciplina y responsabilidad por parte del alumno.

En el contexto español, Escobio Prieto y otros autores (2021) diseñan un cuestionario para determinar el nivel de satisfacción de alumnos pertenecientes a la titulación de Fisioterapia impartida en distintas universidades durante el periodo de confinamiento. Los ítems del cuestionario utilizado se organizan en torno a tres factores que hacen referencia a los aspectos teóricos, prácticos y de evaluación de la docencia virtual. En general, los estudiantes se muestran muy poco satisfechos con la docencia virtual, siendo los hombres los que tienen una opinión más negativa al respecto, motivada, en muchos casos, por la imposibilidad de compatibilizar esa docencia con la vida familiar, así como por considerar imprescindible la presencia del profesor. Por otro lado, Valdivieso Miranda, Burbano Pantoja y Burbano Valdivieso (2020) constatan la relación entre los resultados académicos y el estado de ánimo de los estudiantes como consecuencia de las condiciones excepcionales de confinamiento, en cuanto que el rendimiento académico se ve afectado negativamente por las condiciones familiares.

En el caso concreto del estudio que aquí presentamos, nos interesamos por las percepciones del alumnado sobre los resultados de aprendizaje alcanzados y el proceso de evaluación seguido, considerando que es el propio alumnado quien mejor conoce su situación actual y, por lo tanto, quien mejor la puede valorar, ofreciéndonos, así, su visión del proceso de enseñanza y aprendizaje durante estos escenarios tan cambiantes y desconocidos. Por todo ello, los objetivos de este estudio han sido:

1. Determinar la valoración que hacen los estudiantes de las modalidades virtual y semipresencial, en contraposición a la docencia presencial tradicional, en lo que se refiere a los resultados de aprendizaje y a la evaluación.
2. Contrastar los resultados en términos de tasa de eficiencia, rendimiento y éxito entre los cursos académicos desarrollados con distinta modalidad.

3. Establecer si existen diferencias en la valoración que los estudiantes realizan atendiendo al sexo, curso e itinerario.

Metodología

La investigación que presentamos se encuadra en un enfoque cuantitativo, con una estrategia asociativa, comparativa, transversal (ATO; LÓPEZ; BENAVENTE, 2013), donde se han analizado las correlaciones entre los dos factores analizados.

Muestra

La muestra está formada por un total de 345 estudiantes universitarios (N=345) del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, con un error de muestreo del 2.3% al 95% de nivel de confianza. Estos sujetos pertenecen a los cursos de tercero (grupos 1, 2, 3 y 4); a los cuatro itinerarios de cuarto curso que se imparten en la facultad (Lenguas Extranjeras, Educación Física, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje) y a los alumnos de cuarto curso sin itinerario. La muestra, en la que el 31.4% son hombres y el 68.6% mujeres, con una media de edad de 21.59 ± 2.95 , queda distribuida como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1- Distribución de la muestra por itinerario y sexo

	Sexo						
	Mujer			Hombre			
	Recuento	% de la fila	% del N de la columna	Recuento	% de la fila	% del N de la columna	
Especialidad/ Itinerario	Audición y Lenguaje	30	76,9%	12,7%	9	23,1%	8,3%
	Educación Física	10	23,8%	4,2%	32	76,2%	29,6%
	Lenguas Extranjeras	34	81,0%	14,4%	8	19,0%	7,4%
	Pedagogía Terapéutica	53	81,5%	22,5%	12	18,5%	11,1%
	Sin itinerario	91	74,6%	38,6%	31	25,4%	28,7%

Fuente: Elaboración propia.

El muestreo realizado es de conveniencia. Se decidió trabajar con esta muestra por ser los alumnos que habían recibido docencia universitaria de manera presencial con anterioridad a la pandemia y habían experimentado el paso a la modalidad virtual y, posteriormente, a la docencia semipresencial, por lo que se trataba del grupo de estudiantes que mejor podía valorar y ofrecer una visión más realista y fundamentada en la experiencia acerca de la situación vivida en todos los contextos académicos.

Variables

En el presente estudio se han medido la satisfacción de los encuestados con los resultados de aprendizaje y con la evaluación obtenida en el periodo de enseñanza virtual durante el curso 2019/2020 y en el periodo semipresencial durante el curso 2020/2021, como variables dependientes. Las variables independientes analizadas fueron el sexo, el itinerario de especialización cursado y el nivel de estudios.

Instrumento

Para recopilar los datos sobre las variables que se pretenden estudiar, en coherencia con los objetivos de la investigación, se diseñó un cuestionario ad hoc para conocer la opinión del alumnado con respecto a la docencia semipresencial y *online*. La dimensión resultados de aprendizaje está formada por siete ítems, mientras que la dimensión evaluación tenía cuatro ítems, que se contestaban en una escala Likert de cinco valores: 1 = en desacuerdo; 2 = algo de acuerdo; 3 = de acuerdo; 4 = muy de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo.

Asimismo, en el cuestionario se solicitan al alumnado datos personales y contextuales: sexo, edad, curso y especialidad cursada (únicamente para los alumnos de cuarto curso). Además, se incluyen dos cuestiones relativas al acceso a internet y a los problemas de conexión experimentados durante el periodo de confinamiento. Para estas dos cuestiones, las respuestas posibles son Sí/No.

Procedimiento

Para el diseño del cuestionario por el equipo de investigación se procedió a la redacción de los ítems tras una revisión de la literatura (DEL CARPIO *et al.*, 2021; OJEDA-BELTRÁN; ORTEGA ÁLVAREZ; BOOM CARCAMO, 2020; PÉREZ-LÓPEZ; VÁZQUEZ ATOCHERO; CAMBERO RIVERO, 2021; REMBIELAK; MARCINIAK, 2021). Posteriormente se sometió el cuestionario a la revisión por un panel de cuatro expertos, doctores en Ciencias de la Educación y especialistas en nuevas tecnologías y en formación acerca de docencia semipresencial y *online*. Tras dicha revisión, se eliminaron algunas preguntas puesto que se consideró que no estaban totalmente relacionadas con las dimensiones abordadas o que repetían cuestiones ya planteadas. Asimismo, se reformularon otras cuestiones para facilitar su comprensión. Tras la recogida de datos se analizó la validez y fiabilidad del cuestionario.

Antes de distribuir el cuestionario al alumnado se informó que su participación era voluntaria y anónima, respetándose en todo momento la Ley orgánica 15/ 1999, del 13 de diciembre de protección de datos. Antes de contestar a los cuestionarios y de recabar el consentimiento para la participación en el estudio, se explicó a los participantes su propósito general. Los cuestionarios se completaron en aproximadamente 15-20 minutos de manera *online* a través de un enlace facilitado mediante un código QR. Durante la administración del instrumento, al menos un investigador estaba presente en el aula.

Ningún participante informó dificultades a la hora de contestarlo, aunque sí manifestaron que les resultaba demasiado extenso.

Análisis estadístico

Inicialmente se realizó un análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario analizando su fiabilidad validez mediante un análisis factorial exploratorio a través del paquete de software estadístico IBM SPSS Statistics v. 25. Seguidamente mediante el paquete estadístico AMOS se confirmó la estructura factorial a través de un análisis factorial confirmatorio (AFC) con método de estimación de *Maximun likelihood*. El tamaño muestral ($n > 300$) fue suficiente para realizar los análisis (HAYES; PREACHER, 2014). Al no cumplirse el supuesto de normalidad multivariada se empleó un procedimiento de remuestreo bootstrap (500 muestras), con un intervalo del 95% (BYRNE, 2010). Por último, se realizó un análisis correlacional de las variables y un análisis inferencial de los dos factores en función del género, el itinerario de intensificación y el curso en el que se encontraban los estudiantes.

Se utilizaron varios índices para evaluar la adecuación del ajuste del modelo (HU; BENTLER, 1999). Los índices empleados fueron: *Comparative Fit Index* (CFI), *Non-Normed Fit Index* (NFI), *Tucker-Lewis Index* (TLI), *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) y *Root Mean Squared Error of Approximation* (RMSEA). Un modelo se ajusta de forma excelente cuando los valores para CMIN/DF > 1 , CFI, NFI, TLI son < 0.95 , SRMR < 0.08 y RMSA < 0.06 ; el modelo se ajusta como aceptable cuando CMIN/DF > 3 , CFI, NFI, TLI son < 0.95 , SRMR > 0.08 hasta < 0.1 y RMSA > 0.06 hasta < 0.08 (BYRNE, 2010).

También se calculó la fiabilidad del cuestionario a través del coeficiente de Alpha de Cronbach, considerándose factores adecuados los > 0.70 (NUNNALLY; BERNSTEIN, 1994). En la escala empleada el valor obtenido fue de 0.94 para el conjunto del cuestionario; de 0.92 para la dimensión de resultados de aprendizaje, y de 0.789 para la dimensión de evaluación. Esto indica que los resultados obtenidos denotan una gran consistencia interna y estructural.

Resultados

Se realizó un análisis preliminar para evaluar la estructura de la escala utilizada a través de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Los resultados del test de esfericidad de Bartlett ($p < 0.001$) y del índice de adecuación muestral (KMO= .92) fueron adecuados. El Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) mostró una estructura de dos factores. El porcentaje de la varianza explicada fue del 70.59%; siendo de 59.39% para resultado de aprendizaje ($\alpha=.94$), y 11.20% para la dimensión evaluación ($\alpha=.79$). Todos los ítems presentaron cargas factoriales superiores a 0.60. El AFC de la escala se efectuó con los 10 ítems obtenidos y los dos factores obtenidos en el AFE reportando valores excelentes: CMIN/DF= 2.59; CFI= .99; NFI= .97; TLI= .97; SRMR= .03; RMSEA= .06. La escala obtuvo una alta fiabilidad en las respuestas tanto a nivel general ($\alpha=.91$) como en los dos factores identificados.

En los resultados descriptivos, tal y como se muestra en la Tabla 2, se observa que el alumnado está satisfecho con los ítems que analizan la evaluación. Otorgan una valoración media a los procedimientos empleados en la evaluación ($M=2.85\pm 0.66$), están satisfechos con la calificación y consideran que han obtenido mejores calificaciones que en la modalidad presencial. Sin embargo, sí manifiestan que están poco de acuerdo con los resultados de aprendizaje y las competencias adquiridas, además de mostrarse poco motivados. Asimismo, manifiestan que la calidad de la enseñanza semipresencial ha sido inferior a la calidad de la enseñanza presencial ($M=1.78\pm 1.07$) circunstancia que no les ha beneficiado ($M=2.41\pm 1.39$).

Tabla 2- Análisis descriptivo de los ítems

		M	D.t.	σ	As. Desv. error= .131	Curt.Desv. error= .262	K-S	p
Resultados aprendizaje	1. La calidad de la enseñanza que he recibido en la modalidad semipresencial ha sido mejor que en el caso de la modalidad presencial.	1,78	1,066	1,137	1,346	1,074	,321	,000 ^c
	2. Durante la enseñanza semipresencial mi motivación ha sido mayor.	2,07	1,286	1,655	,960	-,223	,282	,000 ^c
	3. El cambio de modalidad de enseñanza me ha beneficiado.	2,41	1,397	1,951	,562	-,940	,228	,000 ^c
	4. Encuentro el nuevo escenario de aprendizaje más estimulante.	2,21	1,271	1,615	,768	-,467	,233	,000 ^c
	5. Considero que en la modalidad semipresencial es mayor la adquisición de competencias y conocimientos.	2,03	1,183	1,400	,928	-,060	,270	,000 ^c
Evaluación	6. En mi experiencia con la modalidad virtual considero que los procedimientos de evaluación han sido los adecuados.	2,85	,066	1,508	,031	-,986	,155	,000 ^c
	7. Estoy satisfecho con los resultados académicos obtenidos en mi experiencia con la modalidad virtual, considerando el tiempo dedicado al estudio y a los trabajos requeridos.	3,28	1,382	1,911	-,350	-1,094	,195	,000 ^c
	8. La modalidad semipresencial permite superar más asignaturas que una modalidad presencial.	2,83	1,399	1,956	,103	-1,203	,160	,000 ^c
	9. He obtenido mejores calificaciones en los exámenes de modalidad online que en los exámenes de modalidad presencial.	2,92	1,303	1,697	,016	-,977	,177	,000 ^c

^c Corrección de Lilliefors

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3 se observa una adecuada fiabilidad de las dimensiones analizadas. Se realizó un análisis correlacional de los factores a través del coeficiente de correlación de Spearman ($r_s = .62$; $p < .01$).

Tabla 3- Fiabilidad y análisis correlacional de las dimensiones del estudio

	M	D.t.	α	k-s	Resultados Aprendizaje	Evaluación
Resultados Aprendizaje	2.10	1.13	.94	.164**	1,000	
Evaluación	2.97	1.04	.73	.077**	.627**	1,000

** < .001

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos muestran que el alumnado que manifiesta una alta valoración en los resultados de aprendizaje lo hace también en la evaluación, es decir, los alumnos que perciben una adecuada satisfacción con la docencia semipresencial recibida están satisfechos con los aprendizajes adquiridos y con la evaluación obtenida.

Estos resultados están en consonancia con los datos sobre las tasas de rendimiento, de éxito y de eficiencia publicadas por la Unidad Técnica de Evaluación y Calidad de la Universidad de Extremadura, en las que se ha observado un incremento en el porcentaje de dichas tasas en el curso 2019/2020 con respecto a los cursos académicos anteriores, tal y como puede observarse en la Tabla 4. Asimismo, en el curso 2020/2021, las tasas, aunque inferiores a las del curso 2019/2020, a excepción de la tasa de eficiencia que es la mayor de la serie, muestran valores superiores a los cursos académicos previos a la pandemia y, por tanto, con docencia presencial.

Tabla 4- Tasas de rendimiento, éxito y eficiencia Grado en Educación Primaria

	Curso 2020/2021	Curso 2019/2020	Curso 2018/2019
Tasa rendimiento (OBIN_RA-002)	85,97%	92.91%	85.30%
Tasa éxito (OBIN_RA-003)	90,31%	95.74%	89.86%
Tasa eficiencia (OBIN_RA-006)	91,43% (201 graduados)	90.94% (230 graduados)	90.34% (214 graduados)

Fuente: Datos proporcionados por la UTEC (Universidad de Extremadura, 2021).²

2- Disponible en: <https://www.unex.es/organizacion/servicios-universitarios/unidades/utec/funciones/estadisticas-e-indicadores-universitarios>. Acceso en: 20 oct. 2021.

Asimismo, en cuanto al grado de satisfacción mostrado con respecto a la evaluación realizada bajo estas modalidades de enseñanza, los estudiantes manifiestan encontrarse satisfechos con las calificaciones obtenidas, si bien es necesario señalar que, tal y como se indica en el Informe Anual del Grado en Educación Primaria, publicado el 25 de enero de 2021, fecha en la que se aprobó en Junta de Centro, las calificaciones obtenidas por el alumnado son muy superiores a las del curso anterior, sobre todo en los resultados obtenidos en los registros más altos. Así, se observa un incremento del 7.51% en el número de notables y un incremento del 4.27% en el de sobresalientes en el curso 2019/2020 con respecto al curso anterior, tal y como puede observarse en la Tabla 5. Además, se produce una disminución del número de aprobados, es decir, de alumnos que han obtenido calificaciones comprendidas entre 5 y 6.9, de un 11.40% en favor de los notables y de los sobresalientes. En el curso 2020/2021 la tendencia se mantiene, pues los datos son superiores al curso 2018/2019, aunque los porcentajes son menores con respecto al curso de la pandemia.

Tabla 5- Calificaciones Grado en Educación Primaria

	Curso 2020/2021	Curso 2019/2020	Curso 2018/2019
Sobresalientes	1076	1344	864
Notables	3623	4050	2978

Fuente: Informe Anual del Grado en Educación Primaria y Tasas de asignaturas (Observatorio de indicadores de la UEX).³

En coherencia con nuestro tercer objetivo de investigación, se examinó la posible existencia de alguna relación entre los valores de los ítems recogidos en las dos dimensiones de estudio y las variables independientes sexo, itinerario y curso académico respectivamente. Al no cumplirse las condiciones de normalidad de los datos, se utilizaron pruebas estadísticas no paramétricas. En el caso de la variable sexo no se encontraron diferencias significativas entre los valores medios de las respuestas de dichas dimensiones. En la variable *itinerario* sólo existían diferencias en el alumnado que había elegido Educación Física y Audición y Lenguaje con respecto a los que no habían elegido itinerario. En el caso de la variable *curso*, tal y como se muestra en la Tabla 6, existen diferencias estadísticamente significativas en los ítems 3, 4, 6, 7 y 8, siendo los alumnos de cuarto curso los que piensan que el cambio de modalidad les ha beneficiado y ha sido más estimulante. Además, estos estudiantes consideran que los medios de evaluación han sido adecuados, que están satisfechos con los resultados académicos y que esta modalidad de formación les ha permitido superar más asignaturas. Los valores medios de todos estos ítems son superiores para los alumnos de cuarto curso, tal y como se refleja en la Tabla 6.

3- Disponible en: https://www.unex.es/conoce-la-uex/centros/educacion/sgic/comision-de-calidad-de-las-titulaciones/grado-g40/informes/InformeAnual_1920_GradoPrimaria.pdf Acceso en: 19 oct. 2021.

Tabla 6- Prueba U de Mann-Whitney según la variable de agrupamiento de curso

	Sexo		Itinerario		Curso		3º	4º			
	U M-W	P	H K-W	P	U M-W	P			M	D.T	
Resultados aprendizaje	1. La calidad de la enseñanza que he recibido en la modalidad semipresencial ha sido mejor que en el caso de la modalidad presencial.	11968,50	,316	7,484	,187	12918,00	,085	1,72	1,114	1,82	1,032
	2. Durante la enseñanza semipresencial mi motivación ha sido mayor.	12640,00	,897	6,850	,232	12810,50	,073	1,99	1,372	2,13	1,218
	3. El cambio de modalidad de enseñanza me ha beneficiado.	12584,00	,846	9,751	,083	12464,00	,032	2,26	1,482	2,50	1,318
	4. Encuentro el nuevo escenario de aprendizaje más estimulante.	12380,50	,657	14,522	,013	11614,00	,002	2,02	1,330	2,35	1,208
	5. Considero que en la modalidad semipresencial es mayor la adquisición de competencias y conocimientos.	12271,00	,557	10,329	0,66	12965,00	,110	1,98	1,287	2,08	1,105
Evaluación	6. En mi experiencia con la modalidad virtual considero que los procedimientos de evaluación han sido los adecuados.	12713,00	,970	9,095	,105	12348,00	,025	2,67	1,256	2,96	1,191
	7. Estoy satisfecho con los resultados académicos obtenidos en mi experiencia con la modalidad virtual, considerando el tiempo dedicado al estudio y a los trabajos requeridos.	11973,00	,356	6,691	,245	11945,50	,007	3,03	1,467	3,47	1,286
	8. La modalidad semipresencial permite superar más asignaturas que una modalidad presencial.	12190,50	,507	13,954	,016	12395,00	,029	2,65	1,446	2,97	1,350
	9. He obtenido mejores calificaciones en los exámenes de modalidad online que en los exámenes de modalidad presencial.	11439,00	,117	3,134	,679	14315,50	,989	2,92	1,392	2,92	1,245

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Aunque los primeros estudios llevados a cabo durante el periodo de confinamiento arrojaron resultados negativos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolló en el contexto *online*, el paso de la docencia virtual a la semipresencial para el alumnado de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura ha supuesto una ligera mejoría en cuanto a su percepción acerca del desarrollo real de las competencias propuestas, sobre la consecución de los resultados de aprendizaje requeridos en cada una de las asignaturas cursadas y la obtención de unos resultados académicos en consonancia con el tiempo dedicado al estudio y a los trabajos exigidos por parte del profesorado.

En relación con el primer objetivo que nos planteábamos alcanzar con este estudio, y tal y como hemos expuesto en el análisis de la Tabla 2, se puede considerar que los estudiantes se muestran satisfechos con los procedimientos desarrollados para la evaluación, así como con las calificaciones obtenidas, aunque no tanto con los resultados de aprendizaje alcanzados.

Estos resultados concuerdan, en cierta medida, con los del estudio realizado por Suárez Lantarón, García Perales y Elisonso (2021). Los alumnos encuestados manifestaban que les faltaba cierta autonomía para abordar el aprendizaje y, como consecuencia de ello, sus resultados no fueron los esperados. Asimismo, en nuestro trabajo, al igual que ocurre en el de Benítez Cortés y otros autores (2020), la motivación resulta ser un factor clave que contribuye a que el alumnado no obtenga los resultados esperados.

En relación con la evaluación, los alumnos del mencionado trabajo de Suárez Lantarón, García Perales y Elisonso (2021) manifiestan ciertas quejas en cuanto a la falta de información por parte del profesorado en el desarrollo del proceso de evaluación de los contenidos abordados. En esta misma línea Pérez López, Vázquez Atochero y Cambero Rivero (2021) indican que la valoración que hacen los estudiantes con respecto a la docencia recibida durante el confinamiento se fundamenta principalmente “[...] en la inversa relación entre dedicación al estudio y rendimiento percibido y en la ausencia de concertación entre docentes y alumnado que se concreta en la falta de adaptación de los primeros a las circunstancias personales de los segundos” (p. 345). Benítez Cortés y otros autores (2020) también encuentran que el grado de satisfacción con la evaluación es uno de los factores que disminuye en mayor medida, en comparación con la efectuada en los cursos académicos pre-Covid.

Estos resultados sí contrastan con los obtenidos en este estudio, en el que, como hemos referido, los alumnos se encuentran satisfechos con la evaluación, tanto en lo que se refiere a los procedimientos usados como a las calificaciones obtenidas, mostrándose, además, en consonancia con los de Rembielack y Marciniak (2021), en cuyo trabajo los estudiantes se mostraban igualmente satisfechos con los resultados de evaluación obtenidos, fruto de un conocimiento declarado de los criterios de evaluación.

Atendiendo al segundo objetivo que planteaba la comparación entre las tasas de los cursos académicos con distintas modalidades de enseñanza, la valoración satisfactoria que los alumnos extremeños hacen de la evaluación se ve avalada por el aumento en las tasas de rendimiento, eficiencia y éxito que, como mostrábamos en la Tabla 4, son superiores

en el año de la pandemia a las del curso anterior. De igual modo, las calificaciones en las categorías más altas (sobresalientes y notables) experimentaron un aumento importante en el curso académico correspondiente al inicio de la pandemia causada por el virus del SARS-COV-2, que se mantuvieron igualmente altas en el curso 2020/2021. Así, se ponen de manifiesto diferencias tanto en las tasas como en las calificaciones, siendo el año de enseñanza presencial el que presenta unos valores más bajos en todas ellas, seguido por el de la modalidad *online* y, finalmente, el semipresencial. No obstante, estos datos pueden llevar a considerar la posibilidad de que la satisfacción mostrada por el alumnado con esa evaluación pueda estar de algún modo influenciada por las calificaciones, especialmente buenas, obtenidas durante el curso correspondiente al inicio de la pandemia, durante el cual se desarrolló la enseñanza *online*.

Estas calificaciones y tasas particularmente positivas durante estos dos cursos podrían estar justificadas por una mayor flexibilidad y por menores niveles de exigencia por parte del profesorado con respecto a la evaluación, quien pudo considerar la excepcional situación social y educativa del alumnado evaluado.

Para profundizar en estos resultados, atendiendo al tercer objetivo planteado en este estudio, se ha procedido a analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas, con respecto al sexo, el itinerario de intensificación cursado y el nivel de estudios. En relación con este último, hemos de precisar que los alumnos de cuarto curso han experimentado las tres modalidades de docencia (presencial en el curso 2018/2019, *online*, en el 2019/2020 y semipresencial, en el 2020/2021), mientras que los de tercero solo dos de ellas, la presencial y la semipresencial, puesto que el periodo analizado, y concretamente el semestre en que la docencia se desarrolló virtualmente, los estudiantes se encontraban realizando las prácticas de enseñanza. Teniendo en consideración las variables contempladas en el estudio, como ya se ha explicado, se encontraron diferencias en el curso del itinerario formativo en el que se encontraban los estudiantes. Los resultados obtenidos muestran que la percepción del alumnado de cuarto curso es mejor que la de tercero en algunos de los ítems del cuestionario (3, 4, 6, 7 y 8). Ello puede deberse a que los alumnos de cuarto curso podrían tener más experiencia que los alumnos de tercer curso en la gestión de la enseñanza no presencial o semipresencial, al haber tenido un mayor contacto, por ejemplo, con el campus virtual, a través del cual se materializó la docencia online. De este modo, se habrían sentido más cómodos y familiarizados con esta modalidad de enseñanza.

Asimismo, también se puede pensar que tales resultados podrían estar condicionados, precisamente, por el hecho de que los alumnos hayan alcanzado una tasa de éxito más elevada que el curso anterior y, por esa razón, se mostraran satisfechos. Como hemos sugerido anteriormente, el aumento de las calificaciones otorgadas por parte del profesorado no demuestra en sí que la enseñanza virtual y semipresencial sean mejores que la presencial, sino que la situación podría haber desvirtuado los resultados ligeramente. Por lo tanto, una línea de investigación futura residiría en comprobar que esa percepción se corresponde con la realidad y que no es una respuesta a una mejora de las calificaciones, que no sabemos si se habría producido de no haber mediado la pandemia.

Aunque muchos de los estudios realizados se centran en el análisis de los sistemas de enseñanza *online* durante el periodo de la pandemia causada por el virus del SARS-COV-2, otras variables, más particulares y vinculadas a los distintos contextos, se han abordado en menor medida. De ahí que, en ocasiones, no se puedan establecer comparaciones, siendo esta otra de las conclusiones que se ponen de manifiesto en este estudio, ya que las soluciones particulares tomadas en cada contexto no permiten la generalización de los resultados. No obstante, creemos que esta experiencia puede suponer un punto de inflexión para reflexionar sobre cuáles son las carencias que los sistemas educativos tienen para reaccionar de una manera efectiva frente a situaciones excepcionales.

Referencias

AL-AZAWEI, Ahmed; LUNDQVIST, Karsten. Learner differences in perceived satisfaction of an online learning: an extension to the technology acceptance model in an Arabic sample. **Electronic journal of e-learning**, Kidmore End, v. 13, n. 5, p. 408-426, 2015. Disponible en: <https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1942> Acceso en: 19 febr. 2022.

ALQURASHI, Emtinan. Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments. **Distance Education**, London, v. 40, n. 1, p. 133-148, 2019. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1553562>

ANECA. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. **Guía de apoyo para la redacción puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje**. Madrid: Aneca, 2013.

ATO, Manuel; LÓPEZ, Juan Jesús; BENAVENTE, Ana. Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. **Anales de Psicología**, Murcia, v. 29, n. 3, p. 1038-1059, 2013. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>

BABER, Hasnan. Determinants of students' perceived learning outcome and satisfaction in online learning during the pandemic of Covid 19. **Journal of education and e-Learning research**, Grandville, v. 7, n. 3, p. 285-292, 2020. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2020.73.285.292>

BENÍTEZ CORTÉS, Rubén Paúl et al. De la presencialidad a la virtualidad y su impacto en el desempeño docente: un panorama desde la percepción de los estudiantes. **Tecnología educativa revista Conaic**, Ciudad de México, v. 7, n. 2, p. 47-56, 2020.

BYRNE, Barbara. **Structural equation modeling with amos: basic concepts, applications, and programming**. New York: Routledge, 2010.

CABERO ALMENARA, Julio; RUIZ-PALMERO, Julio. Las tecnologías de la información y comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. **International journal of educational research and innovation**, Sevilla, v. 9, p. 16-30, 2018.

CALDERÓN GÓMEZ, Daniel. Una aproximación a la evolución de la brecha digital entre la población joven en España (2006-2015). **Revista española de sociología**, Madrid, v. 28, n. 1, p. 27-44, 2019. <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2018.16>

DE MORAIS, Erbendice et al. Dominios y dificultades digitales de los estudiantes del curso de pedagogía de la Universidad Estatal de Ceará (Brasil) a través de la educación a distancia. **Edmetec** 2021, Cádiz, v. 10, n. 1, p. 40-57, 2021. <https://doi.org/10.21071/edmetec.v10i1.12950>

DEL CARPIO RAMOS, Hilda A. et al. Validez de instrumento: percepción del aprendizaje virtual durante la Covid-19. **Campus Virtuales**, Huelva, v. 10, n. 2, p. 111-125, 2021. Disponible en: <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/es/revistaes/numerosanteriores.html?id=291>. Acceso en: 25 oct. 2021

ESCOBIO-PRIETO, Isabel et al. Analysis of the satisfaction degree of students at Spain's physiotherapy universities in relation to online teaching during the Covid-19 Pandemic. **Sustainability**, Basel, v. 13, n. 24, p. 1-13, 2021. <https://doi.org/10.3390/su132413628>

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. Covid-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. **RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Madrid, v. 24, n. 1, p. 09-32, 2021. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>

GARCÍA-PEÑALVO, Francisco José; CORELL, Alfredo. La Covid-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? **Campus Virtuales**, Huelva, v. 9, n. 2, p. 83-93, 2020.

GARCÍA-PEÑALVO, Francisco José et al. La evaluación online en la educación superior en tiempos de la Covid-19. **Education in the knowledge society**, Salamanca, n. 21, p. 1-26, 2020. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>

HAYES, Andrew; PREACHER, Kristopher. Statistical mediation analysis with a multicategorical independent variable. **British journal of mathematical and statistical psychology**, Hoboken, n. 67, v. 3, p. 451-470, 2014. <https://doi.org/10.1111/bmsp.12028>

HODGES, Charles et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, Boulder, 27 mar. 2020. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> Acceso en: 22 oct. 2021.

HU, Li-tze; BENTLER, Peter. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. **Structural equation modeling**, London, v. 6, n. 1, p. 1-55, 1999. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>

KHAN, Arshia et al. Active learning: engaging students to maximize learning in an online course. **Electronic journal of e-learning**, v. 15, n. 2, p. 107-115, 2017. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1141876> Acceso en: 22 febr. 2022.

LEZCANO, Laura; VILANOBA, Gabriela. Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales: perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. **Informe científico técnico UNPA**, Santa Cruz, v. 9, n. 1, p. 1-36, 2017. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5919087> Acceso en: 22 febr. 2022.

MTEBE, Joel; RAPHAEL, Christina. Key factors in learners' satisfaction with the e-learning system at the University of Dar es Salaam, Tanzania. **Australasian journal of educational technology**, Tugun, v. 34, n. 4, p. 107-122, 2018. <https://doi.org/10.14742/ajet.2993>

NUNNALLY, Jum; BERNSTEIN, Ira. **Psychometric theory**. 3 ed. New York: McGraw Hill, 1994.

OJEDA-BELTRÁN, Adelaida; ORTEGA-ÁLVAREZ, Danny D.; BOOM-CARCAMO, Efraín A. Análisis de la percepción de estudiantes presenciales acerca de clases virtuales como respuesta a la crisis del Covid-19. **Revista Espacios**, Caracas, v. 41, n. 42, p. 81-92, 2020. Disponible en: 10.48082/espacios-a20v41n42p07 Acceso en: 22 febr. 2022.

PÉREZ-LÓPEZ, Eva; VÁZQUEZ ATOCHERO, Alfonso; CAMBERO RIVERO, Santiago. Educación a distancia en tiempos de Covid-19: análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. **RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Madrid, v. 24, n. 1, p. 331-350, 2021. <https://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>

QUESADA CASTILLO, Rocío. Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia "en línea". **RED: Revista de Educación a Distancia**, Murcia, 2019. Disponible en: <https://revistas.um.es/red/article/view/24291>. Acceso en: 1 mzo. 2022.

REMBIELAK, Grażyna; MARCINIAK, Renata. The value of postgraduate students' opinions in the quality management of academic e-learning. **Foundations of Management**, Warsaw, v. 13, p. 183-194. 2021. <https://doi.org/10.2478/fman-2021-0014>

RESTREPO GÓMEZ, Bernardo; ROMÁN MALDONADO, Carlos Eduardo; LONDOÑO GIRALDO, Eliana. La evaluación de aprendizajes en e-learning en la educación superior: a propósito de un estudio sobre la cuestión. **Revista virtual Universidad Católica del Norte**, Medellín, v. 28, p. 1-32, 2009. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194214468002> Acceso en: 22 febr. 2022.

SU, Chien-Yuan; GUO, Yuqing. Factors impacting university students' online learning experiences during the Covid-19 epidemic. **Journal of computer assisted learning**, Hoboken, v. 37, p. 1578-1590, 2021. <https://doi.org/10.1111/jcal.12555>

SUÁREZ-LANTARÓN, Belén; GARCÍA PERALES, Nuria; ELISONSO, Romina C. La vivencia del alumnado en tiempos Covid-19: estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina). **Revista española de educación comparada**, Madrid, v. 38, p. 44-68, 2021.

TEJEDOR, Santiago et al. Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. **Revista latina de comunicación social**, La Laguna, v. 78, p. 1-21, 2020. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>

VALDIVIESO MIRANDA, Margoth Adriana; BURBANO PANTOJA, Víctor Miguel Ángel; BURBANO VALDIVIESO, Ángela S. Percepción de estudiantes universitarios colombianos sobre el efecto del confinamiento por el coronavirus, y su rendimiento académico. **Espacios**, Caracas, v. 41, n. 42, p. 269-281, 2020. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n42p23>

YUKSELTURK, Erman; YILDIRIM, Zahide. Investigation of interaction, online support, course structure and flexibility as the contributing factors to students' satisfaction in an online certificate program. **Journal of Educational Technology & Society**, Taiwan, v. 11, n. 4, p. 51-65, 2008.

Recibido en: 08.11.2021

Revisado en: 08.02.2022

Aprobado en: 10.05.2022

Magdalena López-Pérez es doctora en traducción e interpretación (Inglés) por la Universidad de Córdoba. Profesora contratada doctora del área de Didáctica la Lengua (Inglés) en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Extremadura. Miembro del Instituto de Investigación y Prospección Educativa, del Grupo de Investigación Interdisciplinar en Educación y del Grupo de Innovación Didáctica "Educación Plus".

Sebastián Feu es doctor en ciencias de la actividad física y el deporte. Profesor titular de universidad del área de didáctica de la expresión corporal de la Universidad de Extremadura. Miembro del Grupo de Investigación de Optimización del Entrenamiento y el Rendimiento Deportivo y del Grupo de Innovación Didáctica "Educación Plus".

Guadalupe de la Maya Retamar doctora en ciencias de la educación por la Universidad de Extremadura. Profesora titular de universidad del área de Didáctica la Lengua (Francés) en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Extremadura. Miembro del Instituto de Investigación y Prospección Educativa, del Grupo de Investigación Interdisciplinar en Educación y del Grupo de Innovación Didáctica "Educación Plus".

José Luis Bravo Galán es doctor en ciencias químicas por la Universidad de Extremadura. Profesor titular de universidad en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Extremadura del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y las Matemáticas. Miembro del Instituto de Investigación y Prospección Educativa, del Grupo de Investigación Interdisciplinar en Educación y del Grupo de Innovación Didáctica "Educación Plus".